



Susete Cristina Motivação: estratégias de ação nas artes visuais
Lareiro Cardoso



**Susete Cristina
Lareiro Cardoso**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Carlos Fragateiro, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Júri

Presidente

Professora Doutora Teresa Maria Bettencourt da Cruz

Professora Auxiliar do Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Arguente

Professora Doutora Maria da Conceição de Oliveira Lopes

Professora Associada com Agregação do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Orientador

**Professor Doutor Carlos Manuel Branco Nogueira
Fragateiro**

Professor Auxiliar Do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Dedicado a todos os profissionais do ensino, que diariamente nos inspiram e motivam para a concretização dos nossos sonhos.

Em particular, à **Manuela**, que inspira e motivou os que tiveram o prazer de desfrutar de pequenos grandes momentos na sua companhia.

Agradecimentos

À minha família, o meu porto de abrigo, os meus pilares.

Aos meus pais, por estarem sempre presentes, com o seu auxílio e confiança, com a palavra de apoio, carinho e compreensão.

À minha irmã, Margarida, amiga e companheira, que me levou à descoberta desta vocação. Por toda a sua amizade, paciência e apoio, pelas suas orientações e por todo o tempo que cedeu para a concretização deste projeto. Sobretudo por ser um modelo, enquanto pessoa e enquanto profissional.

Ao João, por estar sempre presente, nos bons e maus momentos, com a sua paciência, compreensão e apoio.

Aos meus alunos, que despertaram em mim o desafio de melhorar como profissional e pessoa, em cada dia que me fizeram rir e acreditar em mim.

À Professora Carla Guedes, pela sua dedicação enquanto professora e pelas suas diretrizes enquanto futura colega.

Às minhas colegas de Mestrado Marta e Cláudia, pela sua disponibilidade na partilha de experiência, que tanto me auxiliou.

Ao Professor Luís Oliveira, pela sua colaboração, disponibilidade, partilha de conhecimento, tal como, pelo seu apoio e confiança que depositou em mim.

Por fim, o meu profundo agradecimento, a todos aqueles, que me apoiaram e incentivaram em momentos menos fáceis.

Resumo

A ausência de motivação, na generalidade, é uma questão atual na escola, patente nas diversas vertentes de ensino, em alunos e professores. Assim, o presente trabalho surge no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, com o propósito de estudar este problema, em particular nas Artes Visuais. Pretende-se fornecer informações, de modo a ser possível identificar e solucionar problemas relativos à motivação, de professores e alunos, especificamente, na disciplina de Educação Visual. A escolha desta temática partiu da preocupação, sentida não só enquanto aluna, mas também enquanto professora, com a confrontação de falta de motivação em sala de aula.

Partindo do princípio que a prática do ensino deve estar em consonância com necessidades emocionais, sociais e cognitivas, foi elaborado o presente estudo que, em simultâneo, sustentou a prática de ensino supervisionada. Nesta pesquisa, procura-se compreender o domínio emocional, ainda que inferiorizado, nas relações existentes na sala de aula, de modo a que estas deem o seu contributo para o processo de aprendizagem. Com particular ênfase na problemática da motivação, são estruturadas estratégias de ação para uso em contexto escolar.

Este estudo é complementado com o trabalho prático, decorrido em contexto sala de aula, de forma a verificar o potencial dos conceitos teóricos investigados. Para tal, foram realizados quatro projetos, em duas turmas de diferentes níveis de escolaridade e características singulares. Recolhidos e analisados dados, obtidos nesta componente prática, procurou-se validar as vantagens do ensino que responde a necessidades não só cognitivas, como também sociais e emocionais.

Palavras-chave: Motivação, Arte, Emoção, Relação professor-aluno, Ensino, Aprendizagem, Contágio

Abstract

Usually the lack of motivation is a current issue at school, evident in various educational aspects in students and teachers.

Therefore, this work comes under the Master in Visual Arts Teaching in the 3rd cycle of Basic Education and Secondary Education in order to study this problem, particularly in the Visual Arts. We intend to provide information in order to be able to identify and solve problems related to teachers and students' motivation specifically in Visual Education subject. The choice of this subject came from the concern felt not only as a student but also as a teacher, with the confrontation of lack of motivation in the classroom.

Assuming that the practice of teaching must be in consonance with emotional, social and cognitive needs, we designed this study that simultaneously supported the supervised teaching practice. In this research, we seek to understand the emotional domain, though inferior in relationships in the classroom, so that they make their contribution to the learning process. With particular emphasis on the motivation issue, action strategies are structured for use in school context.

This study is complemented with practical work, elapsed in the classroom context, in order to verify the theoretical concepts investigated potential. For this purpose four projects were conducted in two groups of different levels of education and individual characteristics. After collected and analyzed data obtained in this practical part, we sought to validate the advantages of education that responds not only to cognitive but also social and emotional needs.

Keywords: Motivation, Art, Emotion, Teacher Student Relationship, Teaching, Learning, Contagion

Índice

| | |
|----------------------------|-----|
| Índice de figuras | IV |
| Índice de imagens | IV |
| Índice de gráficos..... | V |
| Índice de quadros | V |
| Siglas e Abreviaturas..... | VII |

INTRODUÇÃO 1

| | |
|---|----|
| A Perceção Negativa da Profissão Professor..... | 2 |
| De Técnica de Design a Professora - Um Percorso Autobiográfico..... | 3 |
| A Entrada no Mercado de Trabalho..... | 4 |
| Um momento revelador | 6 |
| A Importância transformadora destes Momento | 7 |
| Como Cheguei ao Mestrado | 7 |
| Problemática de investigação | 8 |
| Diagnóstico do problema | 9 |
| Pergunta de investigação | 10 |
| Importância do estudo..... | 11 |
| Objetivos | 12 |
| Metodologia..... | 13 |
| Metodologia Investigação-Ação | 13 |
| Instrumentos de recolha de dados..... | 16 |
| Organização do relatório | 16 |

CAPÍTULO 1 18

| | |
|---|----|
| 1. Motivação no ensino | 18 |
| 1.1 Desmotivação..... | 19 |
| 1.1.1 Desmotivação nos alunos..... | 19 |
| 1.1.2 Desmotivação nos professores..... | 20 |
| 1.2 Motivação | 22 |
| 1.2.1 Ciclo motivacional..... | 23 |
| 1.2.2 Teorias da motivação..... | 24 |
| Teoria das necessidades de Maslow | 25 |
| Teoria relacional de Nuttin..... | 26 |

| | |
|--|-----------|
| Teoria da aprendizagem social de Rotter | 26 |
| Teoria da autoeficácia de Bandura | 28 |
| Efeito Pigmalião | 28 |
| Teoria de atribuição causal de Weiner | 29 |
| Teoria da Motivação Intrínseca de Deci | 29 |
| 1.2.3 Professor enquanto motivador | 30 |
| Estratégias de motivação propostas pelas teorias da motivação | 31 |
| Fatores de influência sobre os alunos | 32 |
| 1.3 Criatividade e motivação | 34 |
| 2. A atual escola | 36 |
| 3. Relação professor aluno | 37 |
| 3.1 A aprendizagem | 39 |
| 3.2 Gestão da situação pedagógica | 40 |
| 3.3 Dimensão emocional | 41 |
| 2.3.1 Afetividade | 43 |
| 3.3.2 Contágio emocional | 44 |
| 4. Ensino das artes visuais | 45 |
| 4.1 Educação Visual | 46 |
| 4.1.1 Metas de aprendizagem | 47 |
| 4.2 Arte e vida | 48 |
| 4.2.1 Arte urbana | 49 |
| 4.2.1.1 O <i>Sticker</i> | 51 |
| 4.2.1.2 O <i>Stencil</i> | 53 |
| 4.3 Avaliação da disciplina | 54 |
| CAPÍTULO 2 | 55 |
| 1. Descrição da situação educativa | 55 |
| 1.1 Caracterização do contexto externo | 55 |
| 1.2 Contextualização da escola (perspetiva histórica) | 56 |
| 1.3 Caracterização da comunidade escolar | 56 |
| 1.4 A população envolvida | 56 |
| 1.5 A investigação-ação no desenvolvimento do estudo | 58 |
| 1.6 Calendário do projeto | 59 |
| 1.7 Estruturação dos projetos | 60 |
| 1.8 Procedimentos e planificação dos projetos de trabalho | 61 |

| | |
|---|----------------|
| 1.8.1 Projeto Arte Urbana: o Stencil | 63 |
| Desenvolvimento do projeto | 64 |
| 1.8.2 Projeto Arte Urbana: o Sticker | 68 |
| Desenvolvimento da atividade | 69 |
| 1.8.3 Projeto Perspetivas e Sombras | 72 |
| Desenvolvimento do projeto | 72 |
| 1.8.4 Projeto Linhas e Perspetivas | 77 |
| Desenvolvimento do projeto | 78 |
| Avaliação dos projetos | 82 |
| CAPÍTULO 3 | 85 |
| Recolha de dados | 85 |
| Apresentação, codificação e análise de dados | 86 |
| Conclusão | 92 |
| Limitações ao estudo e possíveis desenvolvimentos no estudo | 95 |
| Bibliografia | 97 |
| Legislação referenciada | 104 |
| ANEXOS | 105 |
| Anexo 1- Quadro de características da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon | 105 |
| Anexo 2 – Planificação 1ª Unidade de trabalho 8ºano: Arte Urbana - Stencil | 107 |
| Anexo 3 – Planificação 1ª Unidade de trabalho 9ºano: Arte Urbana - Sticker | 110 |
| Anexo 4 – Planificação 2ª Unidade de trabalho 8ºano: Perspetiva e sombras | 113 |
| Anexo 5 – Planificação 2ª Unidade de trabalho 9ºano: Linhas e Perspetivas | 116 |
| Anexo 6 - Questionário 1 (8º ano) | 119 |
| Anexo 7 - Questionário 2 (9º ano) | 121 |
| Anexo 8 - Questionário 3 (8º ano) | 123 |
| Anexo 9 - Questionário 4 (9º ano) | 125 |
| Anexo 10 – Gráficos resultantes da primeira implementação de questionário | 127 |
| Anexo 11 – Gráficos resultantes da segunda implementação de questionário | 129 |
| Anexo 12 – Grelhas de avaliação projeto Arte Urbana: <i>Sticker</i> | 132 |
| Anexo 13 – Grelhas de avaliação projeto Arte Urbana: <i>Stencil</i> | 133 |
| Anexo 14 – Grelhas de avaliação projeto perspetivas e sombras | 134 |
| Anexo 15 – Grelhas de avaliação projeto linhas e perspetivas | 135 |

| | |
|--|------------|
| Anexo 16 – Trabalhos resultantes do projeto “Arte Urbana – Stencil” | 136 |
| Anexo 17 – Trabalhos resultantes do projeto “Arte Urbana - Sticker” | 140 |
| Anexo 18 – Trabalho resultante do projeto “Perspetiva e sombras” | 142 |
| Anexo 19 – Trabalhos resultantes do projeto “Linhas e Perspetivas” | 143 |
| Anexo 20 – Critérios de avaliação da disciplina de EV - domínio cognitivo | 145 |
| Anexo 21 – Notas de diário..... | 147 |

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Ciclo de metodologia de investigação-ação segundo Elliott (1990) | 14 |
| Figura 2 - Sequência do ciclo motivacional..... | 24 |
| Figura 3 - Pirâmide de Maslow. Fonte: Tavares <i>et al</i> (2007) | 25 |
| Figura 4 - Noção de "espaço de vida" proposto por Lewin, que inspirou esta teoria (JESUS S. N., Motivação e formação de professores, 2000) | 26 |
| Figura 5 - Esquema de influência de comportamento segundo Rotter, citado por Jesus (2000, 2003). | 27 |
| Figura 6 – Sequência motivacional da teoria da atribuição causal segundo Weiner citado por Jesus (2000, p. 208). | 29 |
| Figura 7 – Modelo para desenvolvimento da criatividade segundo Alencar (2007, p. 46). | 36 |
| Figura 8 – Representação pictórica da população envolvida no estudo | 58 |
| Figura 9 - Cronograma do projeto. | 60 |

Índice de imagens

| | |
|---|----|
| Imagem 1 - "Douro no Porto" de Nadir Afonso..... | 48 |
| Imagem 2 - Grafiti de Hazul "A barca" (2014). | 48 |
| Imagem 3 - Mural Wall of Respect (Chicago), 1967..... | 49 |
| Imagem 4 - Clet a colar um dos seus <i>stickers</i> em Amsterdão (2013). | 52 |
| Imagem 5 - Stencil de Banksy em Brighton Beach (2004). | 53 |
| Imagem 6- Stencil criado no contexto deste projeto..... | 63 |
| Imagem 7 – Conjunto de imagens fornecidas aos alunos (à esquerda) e sua junção em composições visuais (à direita)..... | 65 |
| Imagem 8 – Máscara de <i>stencil</i> realizada para este projeto por aluno. | 67 |
| Imagem 9 - <i>Sticker</i> desenvolvido por aluna, ao longo do projeto arte urbana: <i>stickers</i> | 68 |
| Imagem 10 – Experiências de composições visuais, com base nos formatos de papel. | 69 |
| Imagem 11 – Recolha de informação visual, relativa aos sinais de trânsito. | 70 |
| Imagem 12 – Estudo de <i>sticker</i> levado a debate em grupo. | 70 |

| | |
|---|----|
| Imagem 14- Exemplo de sticker realizado no âmbito do projeto a utilizar em sinais de sentido proibido..... | 71 |
| Imagem 13 – Exemplo de sticker realizado no âmbito do projeto a utilizar em sinais de aviso de proximidade de semáforo..... | 71 |
| Imagem 15 – Instalação final, desenvolvida no projeto perspectivas e sombras. | 72 |
| Imagem 16- Modelo tridimensional exemplificativo. | 73 |
| Imagem 19 – “Invitro” Exposição de escultura urbana de Luís Queimadela, Aveiro..... | 74 |
| Imagem 17 - “City View” Instalação de números em alumínio de Kumi Yamashita (2003) em Namba Parks Tower, Osaka Japão. | 74 |
| Imagem 18 - “Clouds” de Kumi Yamashita (2005) em Stellar Place Sapporo JR Tower, Hokkaido, Japão..... | 74 |
| Imagem 20 – Base de modelação, com figura impressa e restante composição visual (à esquerda). O respetivo resultado em sombra, após corte e exposição a foco de luz (à direita). | 75 |
| Imagem 21 - Base de modelação, com excerto de composição visual segundo eixo de simetria (à esquerda). O resultado em sombra, após corte e exposição a foco de luz (à direita). | 76 |
| Imagem 22 – Instalação final, com reunião de todos os trabalho dos alunos, à esquerda sem uso de foco de luz, à direita, resultado com foco de luz lateral. | 76 |
| Imagem 23 – Escultura de Pica-pau-malhado-grande (<i>Dendrocopos major</i>), resultante do projeto linhas e perspectivas. | 77 |
| Imagem 24 - Recriação da obra “A Monalisa” simplificada através da linha e modelada em arame. | 79 |
| Imagem 25 – “Corpus callosum” de Gavin Worth..... | 80 |
| Imagem 26 – Simplificação de fotografias (à esquerda) e posterior, ampliação do desenho, com recurso a grelha. (à direita) | 81 |
| Imagem 26 - Cegonha-branca Ciconia ciconia, em escultura, segundo a técnica desenvolvida neste projeto. | 81 |

Índice de gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Registo percentual de estratégias de motivação..... | 88 |
| Gráfico 2- Avaliação das Unidades de trabalho. | 89 |

Índice de quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Identificação dos problemas encontrados em contacto com o contexto escolar, em particular na disciplina de Artes Visuais..... | 10 |
| Quadro 2 - Características da adolescência, segundo a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon (MAHONEY & ALMEIDA, 2005, p. 28). | 42 |

| | |
|--|----|
| Quadro 3 – Implementação esquemática da metodologia de investigação-ação, nas suas diferentes fases. | 59 |
| Quadro 4 - Resumo esquemático do desenvolvimento do projeto, seccionado pelas fases implementadas em contexto sala de aula. | 62 |
| Quadro 5 - Critérios específicos das unidades didáticas da disciplina de Educação Visual, segundo o PCE Escola Secundária de Estarreja | 83 |
| Quadro 6 – Menção qualitativa correspondente à percentagem da classificação dos trabalhos. ... | 83 |
| Quadro 7 - Registo de ocorrência de estratégias de motivação na turma do 8º ano | 87 |
| Quadro 8- Registo de ocorrência de estratégias de motivação na turma do 9º ano | 87 |
| Quadro 9 – Registo percentual de menções qualitativas obtidas no final dos diferentes projetos. . | 89 |
| Quadro 10 – Respostas obtidas através de questionários, relativamente à capacidade e níveis de motivação e empenho da docente e alunos | 90 |
| Quadro 11 - Respostas obtidas através de questionários, relativamente a níveis de interesse e satisfação de alunos. | 91 |
| Quadro 12 - Respostas obtidas através de questionários, relativamente ao nível de dificuldade sentida pelos alunos. | 91 |

Siglas e Abreviaturas

| | |
|--------|---|
| APECV | Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual |
| CEF | Cursos de Educação e Formação |
| EFA | Educação e Formação de Adultos |
| ESE | Escola Secundária de Estarreja |
| EV | Educação Visual |
| IAVE | Instituto de Avaliação Educativa |
| MEC | Ministério da Educação e Ciência |
| NEE | Necessidades Educativas Especiais |
| OC | Orientador cooperante |
| OEDC | Organização para a cooperação e desenvolvimento económico |
| PACC | Prova de avaliação de capacidades e conhecimentos |
| PCE | Projeto Curricular da Escola |
| PES | Prática de Ensino Supervisionada |
| QI | Quociente de inteligência |
| UA | Universidade de Aveiro |
| UNESCO | United Nations Educational Scientific and Cultural Organization |
| UT | Unidade de Trabalho |

Introdução

Ao longo da vida académica, enquanto alunos, contactamos com diferentes professores, de diversas áreas de estudo, em distintos níveis de ensino e com formações divergentes. Todas estas vivências e características singulares refletem-se nas práticas destes docentes na sala de aula, existindo aqueles professores que somente se preocupam em cumprir planificações e programas, os que são dominados pelo nervosismo perante os alunos, os que privilegiam a socialização em detrimento do ensino, aqueles que não conseguem camuflar a frustração da profissão não desejada, e ainda os que inspiram e são fonte de motivação para a aprendizagem dos alunos. Acredito que todos temos alguma memória que o comprove, eu própria vivenciei esta experiência.

Deveria estar no início do 2º ciclo de escolaridade, quando a disciplina de Inglês estava longe de ser, para mim, um entusiasmo. Recordo-me que a professora desta disciplina, não me era próxima. Na verdade penso que esta professora me era indiferente, nem admirada, nem detestada. Também os meus resultados na aprendizagem de Inglês eram somente razoáveis. Mas algo viria a mudar com a substituição desta professora, por uma outra. Da professora substituta, recordo-me somente que aparentava ser mais nova e era mais simpática. Não sei enumerar o que a diferenciava nas suas práticas da sala de aula, mas recordo-me de subitamente, as minhas avaliações melhorarem a olhos vistos. Teria eu ficado inesperadamente mais inteligente? Ou seria a professora generosa nas suas avaliações? A resposta a estas questões é algo que não possuo, porém sei que nesta fase me sentia muito mais feliz e entusiasmada nas aulas de Inglês. Para minha tristeza, a professora substituta foi dispensada com o retorno da antiga professora, e novamente os meus resultados e entusiasmo voltaram ao nível razoável.

Já no 3º ciclo recordo-me de uma professora de Matemática que, neste caso, felizmente estava também somente por um momento de substituição. Era uma professora extremamente distante e que conduzia as suas aulas de forma totalmente direcionada para os conteúdos. Porém a sua forma de transmitir os ensinamentos era infrutífera, uma vez geravam muitas dúvidas e um baixo nível de compreensão, não só em mim, como também em toda a turma. Algum tempo depois viria a descobrir que a formação desta professora não era em Ensino, mas sim em Engenharia. Porém o contacto com esta professora não passou de uma substituição de um curto prazo, mas ainda assim capaz de originar confusão e dúvidas sobre os conteúdos que foram abordados neste período.

Relembro também uma professora de Inglês e as suas aulas, onde abordávamos temas da faixa etária onde me encontrava. Todos gostávamos muito daquela professora, mas também todos sabíamos que enquanto existia estes momentos de diálogo, sobre temas diversos, mas sempre a falar português, a aprendizagem dos conteúdos pretendidos passavam para segundo plano.

Já a frequentar o ensino secundário, é com contentamento que recorro um excelente professor de Matemática. Aparentava estar longe de ser jovem, porém as interações que proporcionava na sala de aula era estimulantes, relacionadas com as vivências dos alunos e realmente empenhado em melhorar os nossos conhecimentos, mais do que meramente debitar a matéria. As minhas avaliações não eram insatisfatórias, porém, seguindo a proposta deste professor, voluntariamente, em conjunto com um grupo de alunos, reuníamos todas as semanas na biblioteca da escola, para tirar dúvidas e clarificar conteúdos. Para além de ser ótimo na transmissão de conteúdos, era também sensível aos problemas dos alunos. Tudo isto faria com que fosse muito acarinhado, ao ponto de toda a turma, em conjunto, elaborar uma lembrança para oferecer ao professor no final do ano letivo. Na verdade este professor, estava durante aquele ano letivo, sobre supervisão, uma vez que estava a frequentar o ensino superior.

Também no meu percurso ao nível do ensino superior isto se refletiu e mais uma vez sentia que a prática docente era influenciada pelas vivências pessoais. Recorde-mos o primeiro contato que tive com uma das professoras de Artes Plásticas, que nem nenhuma fonte de referência me declarou “Você tem cara de quem não vai fazer as minhas «cadeiras»!” De onde viria tal afirmação? Contudo, não foi nada estimulante ouvir um comentário tão pessimista. Consequentemente a minha relação com tal professora não foi prazerosa, mas nenhuma “cadeira” ficou por fazer.

Muitos mais exemplos pessoais, poderia descrever, sobre a influência das singularidades que os diversos professores têm nas suas práticas em sala de aula.

A Perceção Negativa da Profissão Professor

Ao analisar a evolução desta profissão ao longo dos anos, percebemos que para além transmitir e proporcionar aquisição de conhecimentos nos alunos, ser professor implica viver a instabilidade e a precariedade laboral, onde o desenvolvimento profissional é cada vez mais limitado, com uma enorme falta de recursos humanos e físicos, uma legislação efémera, e ainda, o difícil reconhecimento de competências. Ano após ano, são vários os registos destas adversidades na imprensa nacional. Nos jornais

lê-se títulos como *“Alunos em Loures estudam há quase seis anos em contentores”*¹, *“Professora agredida dentro da sala de aula”*² ou *“Pais lamentam que outubro comece com «muitos milhares de alunos sem alguns professores»”*³. No início do presente ano letivo, tornava-se notícia o erro na fórmula de cálculo das listas de Contratação de Escola, que levou a graves desequilíbrios na colocação de professores e até ilegalidades⁴. Na ordem do dia, está ainda a discussão da PACC dos professores. No início de 2015 fazia notícia o parecer do Conselho Científico do IAVE, que considera não fiável a forma como esta prova está ser realizada. A mesma notícia realça a declaração deste Conselho, que considera tal prova como *“uma iniciativa isolada, cujo propósito mais evidente parece ser o impedimento ou obstaculizar o acesso à carreira docente”* (Lusa, 2015). Em junção com o baixo interesse dos alunos, turmas mais numerosas, indisciplina e insucesso, ser-se professor pode ser encarada como uma profissão desgastante, instável e pouco próspera.

Mas o reconhecimento das adversidades da profissão docente, não me chegava somente pela imprensa nacional. Esta é uma realidade que acompanhou todo o meu crescimento, não só por ter acesso, desde a minha infância, aos corredores da escola, para lá do horário escolar, onde já contactava com diversos elementos desta comunidade, mas também no ceio familiar, onde acompanhava de perto todas estas dificuldades. Iniciava o ensino secundário quando a minha irmã, formada em Ensino Pré-escolar, sentia na primeira pessoa a difícil e precária empregabilidade desta profissão.

Com base nesta realidade, que me era tão próxima, torna-se fácil conceber juízos negativos relativamente à profissão docente e o meu caso não era exceção.

De Técnica de Design a Professora - Um Percurso Autobiográfico

Enquanto aluna, admirava os professores que me motivavam e incentivavam, os que aguçavam a minha curiosidade e vontade de aprender, que compreendiam as minhas dificuldades e me auxiliavam a supera-las, e sobretudo os que demonstravam felicidade e prazer na profissão que exerciam. Contudo a perceção negativa desta profissão fazia com que escolher a profissão docente era uma hipótese totalmente excluída.

¹ Publicado no Jornal I em 23 de novembro de 2014, fonte Lusa.

² Publicado no Diário de Notícias 24 de setembro de 2014, fonte Lusa.

³ Publicado no Jornal Público em 30 de setembro de 2014.

⁴ Publicado na Revista Visão em 18 de setembro de 2014, fonte Lusa.

Por sua vez a motivação e paixão pelas Artes era incontornável, apesar de não ser um sentimento partilhado por um grande número de colegas, que viam as Artes como uma componente inferior do ensino. Os primeiros rabiscos foram expressivos desse sentimento. O ato de desenhar era libertador e levava-me a viajar por mundos imaginários. Mas não só desenhar como também observar as obras de outras pessoas. As imagens eram mais sedutoras do que mil palavras. Mas nem todos que me rodeavam compreendiam esta paixão. Tenho presente na minha memória a imagem da bibliotecária onde habitualmente requisitava livros, a despertar-me para livros mais juvenis, uma vez que já não tinha idade (deveria estar entre os 8 ou 9 anos) para livros cheios de imagens. De facto deveria debruçar-me sobre livros menos infantis, mas nesses livros cheios de palavra após palavra, em textos monocromáticos, havia o vazio das imagens.

Contrariando este pensamento, as Artes Visuais foram um fio condutor na minha formação até ao ensino superior, licenciando-me em Artes Plásticas e Multimédia.

A Entrada no Mercado de Trabalho

“Uns dizem-se «vocacionados», pelo que enveredarão pela carreira docente por «gosto» e para satisfação do seu ego, enquanto outros, face ao mercado de trabalho, se vêm compelidos a aceitar a oportunidade que se lhes depara. ” (NÓVOA, 1992, p. 162)

O vazio de quando se conclui a licenciatura e é iniciada a busca de um emprego, ainda que com o envio espontâneo de currículos ou com resposta a raras ofertas de emprego que são anunciadas, leva a uma primeira reflexão sobre as reais ofertas no mercado de trabalho. Esta reflexão levou-me a ambição de explorar novos caminhos e oportunidades de empregabilidade. Deste modo, complementei as minhas habilitações com a obtenção do certificado de formadora, o que me permitia dar formação na área da minha licenciatura.

Contudo, esta foi uma vertente nunca explorada, uma vez que rapidamente, o obtive um **feedback** positivo ao meu currículo, com uma proposta de trabalho como Técnica de Design. Este trabalho estava aquém das minhas expectativas profissionais, porém o primeiro contacto com a realidade do mundo de trabalho, revela muitas carências, mesmo após uma licenciatura. Este emprego era uma excelente oportunidade de colmatar estas carências. Todavia, trabalhar numa pequena vila da Beira Alta, nem sempre responde às nossas ambições criativas. Na verdade, torna-se frustrante quando um cliente pede, por exemplo, para fazer um cartaz idêntico a um outro, de um evento

semelhante. Obviamente, estes acontecimentos lançam o desafio de manusear as relações com clientes de modo a que estes estejam abertos a novas propostas.

Mas ao fim de um ano, esta experiência chega ao fim e mais uma vez, a confrontação com o desemprego leva a ponderar um trabalho como formadora. Na plataforma do ME onde é possível aceder a ofertas de emprego para formadores, estão também disponíveis as ofertas de emprego a docentes. Para evitar arrependimentos futuros, concorro a algumas ofertas de emprego como docente, mas com a certeza que não iria ser selecionada. Porém inesperadamente, sou selecionada e inicio-me como docente no ensino regular de Educação Visual e Tecnológica.

Dar por mim a “ser professora” sem formação, sem crença nas minhas capacidades, sem motivação e expectativas muito reduzidas, inquietava-me. Do meu percurso como aluna, sabia o que não gostava nos professores, mas como poderia eu ser aquela docente que tanto admirava enquanto aluna, aquela que inspirava e motivava os alunos?

Todos estes receios e angústias do passado, caminhavam ao meu lado, nos primeiros passos por corredores da escola, neste processo de me tornar professora. Ao tomar conhecimento que iria partilhar as práticas de sala de aula com um colega (par pedagógico), certamente mais experiente, estes medos intensificavam-se com o receio de ser rotulada como uma má colega de trabalho. De facto era inexperiente, mas também não queria fracassar nas minhas funções. Assim, comecei por adotar uma posição de observadora em relação a esta colega que partilhava comigo, a prática do ensino. Neste período de observação, as minhas intervenções eram pouco frequentes e quando existiam, marcadas pelo receio. Sentia também, pela parte dos alunos, alguma timidez e receio em me abordar para expor dúvidas ou partilhar ideias e sempre que possível escolhiam o meu par pedagógico para os auxiliar. Mas, se de facto pretendia executar as minhas funções da melhor forma possível. A minha forma de ser e estar como professora e a relação que mantinha com os alunos, teriam que melhorar, precisava de encontrar um fio condutor para as minhas práticas.

Um momento revelador

Pouco tempo depois, há uma situação que ainda lembro com muita nitidez e que teve uma importância única para uma outra tomada de consciência da minha forma de ser e estar como professora. Um aluno, chamemos-lhe João, extrovertido, brincalhão e por vezes perturbador do “bom funcionamento” da sala de aula, pede o meu auxílio, ao ver-se confrontado com a necessidade de representar através do desenho a mão e, em particular os dedos. Surpreendida pela questão, e ainda mais pelo facto de ter vindo deste aluno, um aluno com um comportamento e postura inadequados dentro da sala de aula, que muitas vezes associamos a alunos pouco empenhados procurei não cair no facilitismo de desenhar por ele. Tinha já constatado anteriormente, enquanto comparava os trabalhos antigos da turma com os atuais, que estes últimos, estavam aquém dos mais antigos. Este facto foi clarificado quando, em conversa com alguns dos alunos, percebi que muitas vezes solicitavam auxílio das docentes e quando estas desenhavam o que pretendiam para o seu trabalho, não era apagado, mas sim transposto para as suas folhas com técnicas como o decalque, ou sobreposição de folhas sobre uma base luminosa. Não queria simplesmente que “João” conseguisse resolver aquele problema, mas sim que adquirisse competências que lhe permitissem solucionar futuros problemas similares.

Pedi-lhe então que observasse as suas mãos, pedi-lhe que as descrevesse, enumerando pele, unhas e dedos e também que descrevesse o que estava para lá da pele, até chegar à estrutura óssea. Pedi-lhe ainda que analisasse os ossos, as suas conexões e os seus ângulos de movimento que era possível fazer entre estes ossos, para que quando os representasse fossem o mais fiel possível a todos estes detalhes.

Concluída toda esta etapa do processo em que o “João” aprendia a observar antes de representar, peguei no lápis e, de forma simplificada, fiz o rascunho da estrutura óssea do dedo, de forma a demonstrar como poderia representar esta estrutura. Representando pequenas formas ovais, que designei por “feijõezinhos”, unidos e posicionados, de acordo dos ângulos visualizados, fiz um paralelismo com os ossos constituintes do dedo. Unindo todas estas formas originava assim a representação do dedo, o desenho pretendido. Pedi então ao “João” que experimentasse fazer o mesmo que lhe havia demonstrado e assim concretizasse a sua tarefa, o que fez visualizando a mão de uma colega sentada perto de si.

Passados alguns minutos, o “João”, entusiasmado e de sorriso na cara, pede para que eu verifique o seu desenho que estava correto, com proporções adequadas e uma perspetiva apropriada. Neste processo o melhor de tudo foi ver o “João” satisfeito com o

seu desenho, e ver também os colegas que o rodeavam surpreendidos pelo resultado, e eu satisfeita não só com o desempenho do "João", mas também comigo própria.

A Importância transformadora destes Momento

Neste momento acabava de perceber que era capaz de ensinar, não pela memorização de imagens guardadas na mente, mas sim pela compreensão lógica e racional do desenho, que pode ser aplicada em diversos objetos a desenhar, isto de uma forma rigorosa, mas igualmente capaz de proporcionar o sentimento de realização de tanto para mim, como para o aluno. Pela primeira vez observava "ser professora" de uma perspectiva emocional, ao despertar da perspectiva de visão racional que tinha até então do ensino. Esta situação despertou em mim o sentimento de capacitação e de ambição para que mais resultados como este fossem alcançados, pela primeira vez sentia-me motivada e capaz de motivar. Os "maus alunos" tornaram-se um desafio, os melhores resultados, uma ambição e a alegria na sala de aula, um desejo. Após esta situação reveladora, também o meu julgamento sobre "João" mudou, uma vez percebera que este era capaz de ser dedicado e empenhado, quando era devidamente estimulado.

Este acontecimento foi o primeiro passo para o despertar da minha curiosidade sobre a influência das relações professor-aluno, com particular atenção ao recurso da motivação como uma ferramenta a explorar. Ao longo dos meses de trabalho que se seguiram, esta curiosidade e vontade de explorar novas dinâmicas foi-se desenvolvendo. Intuitivamente, fui associando um ambiente agradável na sala de aula a um melhor desempenho dos alunos, quer ao nível da realização dos trabalhos que eram propostos, quer ao nível dos seus comportamentos. Pois os momentos em que lançava propostas de trabalho aos alunos, e estes não demonstravam o mesmo entusiasmo que eu tinha, gerava em mim o sentimento de frustração. Não queria impor trabalhos aos alunos, mas sim que estas partilhassem a mesma alegria e entusiasmo que eu sentia. Este era o meu grande desafio como professora, o que me levava a despertar para uma visão mais emocional do ensino. Por outro lado inquietava-me os colegas que se acomodavam e frequentemente optavam por repetir ano após ano as mesmas atividades.

Como Cheguei ao Mestrado

O trabalho com crianças, sem que eu possuísse formação para tal, exigia que investisse no meu conhecimento sobre o ensino, uma vez que continuavam a ser muitas as perguntas para as quais não possuía resposta. Será que o facto de eu me sentir feliz

com as minhas práticas pedagógicas, influenciava o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos? Seria a motivação uma potencialização da aprendizagem? Que estratégias podia usar para motivar os alunos?

Mas a estas questões mais uma vez era novamente me arrastavam para o desemprego. Assim, estavam reunidas todas as condições para me levar a investir na minha formação, desta vez direcionada para o Ensino das Artes Visuais, conduzindo-me a frequentar o presente mestrado.

Problemática de investigação

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, proporcionada por este mestrado, surge a possibilidade de desenvolver o presente estudo na sequência da minha experiência pessoal e angústias, até então mencionada.

Ao retornar aos corredores da escola, mas desta vez sob orientação e com momentos dedicados à observação, às questões do passado associavam-se novos dados significativos, que reforçavam a necessidade de um estudo sobre estratégias que proporcionem as condições desejáveis.

Nos momentos de observação identificava alunos que afirmavam “eu gostava de fazer isto, mas é muito difícil” ou “não consigo desenhar isto”, em simultâneo com afirmações demonstrativas de sentimento de incapacidade, receio de falha e até vergonha das suas ideias e propostas para os trabalhos. Mas havia também indicações de pouco empenho e interesse dos alunos em concretizar os seus projetos. Até mesmo a aquisição de conhecimentos nesta área, parecia ser encarada pelos alunos como pouco interessante e de fraca utilidade.

Mas uma outra vertente, deste problema, é constatada neste período de observação. Também os professores padecem de pouco empenho e interesse em proporcionar motivação nos alunos, caindo num comodismo que se torna fonte de alimentação para a indiferença e tédio dos alunos na sala de aula. Em suma, docentes e alunos vivem um ciclo vicioso de baixo empenho, pouca motivação e expectativas reduzidas.

Este será o objeto de análise no presente trabalho, no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, realizado na Universidade de Aveiro, no ano de 2013/2014 sob a orientação do Professor Doutor Carlos Fragateiro, e tem como preocupação principal as questões da motivação não só dos alunos, como também de docentes, em particular para o ensino das Artes Visuais.

Uma vez que o presente estudo, se caracteriza por um importante momento no processo de formação, com base em inquietações e reflexões pessoais, não só enquanto docente, mas também enquanto aluna e até ser humano, surge a necessidade de entender a relação da qualidade de ensino e a influência da relação entre alunos e professores.

Nos dias que correm, como nos diz Deci e Ryan (2000), frequentemente, encontrarmos pessoas apáticas, alienadas e irresponsáveis, que olham indiferentes para uma televisão, ou a dirigir-se para o trabalho resignadamente, também encontramos olhares vazios dentro da sala de aula. (DECI & RYAN, 2000) Porém, isto não é uma especificidade restrita a jovens alunos mas, como nos diz Teresa Eça (2010) , também característica dos professores e a própria escola portuguesa que “promove a passividade e o conformismo” instalando-se a rotina nas “instituições e nos profissionais que dificilmente podem ajustar as práticas educativas aos contextos que mudam muito rapidamente”. (EÇA T. T., 2010, p. 189)

Apesar da pouca experiência, acreditava que a mudança era possível e estava disposta a alcançá-la e demonstra-la com este estudo que procura adaptar a prática docente para enfrentar as dificuldades associadas à motivação

Diagnóstico do problema

Ao constatar esta problemática, é o sentimento de recusa em permanecer indiferente que impulsiona esta investigação. E, seguindo o pensamento de Nóvoa, que afirma: *“Recusar não é esquecer, não é negar, não é omitir. Recusar é conhecer, estudar, investigar, compreender. É tentar imaginar outros destinos.”* (NÓVOA, 2005, p. 13) Torna-se relevante um diagnóstico das características deste problema, com recolha de dados neste contexto escolar, que permitiram a delimitação do foco deste estudo. (Quadro 1)

| | Problema | Dados significativos | Condições desejáveis |
|-------------|--|---|--|
| Professores | Pouco empenho, interesse e motivação nos projetos lançados e orientados em sala de aula | <ul style="list-style-type: none"> - As propostas de projetos são comuns a anos anteriores; - Não é visível a entrega e empenho na obtenção resultados diferentes, comparativamente com os obtidos anteriormente; - Ausência de transmissão de empenho e interesse aos alunos. | <ul style="list-style-type: none"> - Ainda que com base em projetos já realizados, estruturação de novos projetos, estimulando a criatividade e motivação do professor; - Adaptação de conteúdos e temáticas de modo a que os projetos sejam prazerosos na leção. |
| Alunos | Baixo interesse, empenho e motivação para a concretização de projetos e aquisição de conhecimentos. A vida escolar é vista como uma obrigação e não como algo proveitoso para a vida futura. | <ul style="list-style-type: none"> - Literacia artística pouco desenvolvida; - O trabalho dos alunos é condicionado pelo receio de falha e pouca crença nas suas capacidades; - Ausência de material pedido para as atividades, tal como esquecimento em casa ou perda de trabalhos em curso; - Trabalhos padronizados. | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver projetos que aumentando a literacia artística, sejam também prazerosos e alvo de interesse por parte dos alunos; - Demonstrar o potencial das capacidades dos alunos; - Assegurar a presença do material necessário; - Fomentar o desejo de superação de capacidades. |

Quadro 1 – Identificação dos problemas encontrados em contacto com o contexto escolar, em particular na disciplina de Artes Visuais.

Pergunta de investigação

No diagnóstico do problema, previamente mencionado, é sustentada e formulada a pergunta de investigação.

Considerando a identificação do problema, compreende-se que haja duas vertentes (professor que ensina e aluno que aprende) que se crê estarem sob influência recíproca. Na busca de uma prática pedagógica mais prazerosa, em simultâneo com uma

aprendizagem pontuada pelo gosto e interesse, surge a seguinte pergunta de investigação:

“Enquanto docente motivada, de que modo poderei desenvolver projetos que motivem os alunos para a criação e gosto artístico nas artes visuais?”

Importância do estudo

Após a delimitação da problemática abordada, importa compreender que o ato de planificar requer uma ponderação de todas estas possíveis divergências mas, simultaneamente, é investida de intencionalidades, expectativas, metas e desejos de criação de novos conhecimentos e conceitos, de modo a que se tornem significativos no desenvolvimento dos alunos. Na preparação de atividades letivas, são ainda ponderadas estratégias e metodologias, de modo a que as aulas se tornem mais atrativas, diligentes e motivadoras. Mas ainda assim, frequentemente somos confrontados com relatos de alunos que gostariam de estar em qualquer outro local, que não fosse a sala de aula, a fazer algo que lhe fosse mais agradável. Desapontando as expectativas do docente, pode gerar-se o sentimento de frustração e incompetência, que pode levar a uma negação de capacidades, renúncia de superação destas lacunas, consequente passividade e inércia na busca de alternativas.

No contexto de ensino de disciplinas artísticas, em particular nas artes visuais podemos ainda questionar, para além de proporcionar aprendizagem, como estimular a criatividade, imaginação e autonomia ao mesmo tempo que se gera um ambiente saudável e agradável na sala de aula, que consequentemente torna-se mais produtivo. Um dos grandes desafios dos professores é chegar ao mundo real dos alunos e às necessidades da sociedade atual, mas também refletir sobre o fim da tradicional sala de aula, em que o papel do docente é somente transmitir conhecimentos aos alunos.

“Aquilo de que os alunos cada vez mais necessitam da parte do sistema educativo não é tanto a informação, sem dúvida necessária, mas a capacidade para a organizar e interpretar, atribuindo-lhe um sentido. E, acima de tudo, aquilo que necessitarão como futuros cidadãos, são competências para procurar, selecionar e interpretar a informação...” (GUERRA, 2000, p. 52)

Analisar e retirar proveito das relações em sala de aula é o que se pretende com este estudo, assumindo como crucial, no processo ensino/aprendizagem, a motivação aproximando-se, em particular, das artes visuais,

Objetivos

Segundo Cury (2004) é quando somos confrontados com as dificuldades, que desenvolvemos defesas à desmotivação que estas podem originar. Na confrontação do problema que pretendemos estudar, torna-se crucial definir objetivos que se propõem desenvolver.

Enquadrados numa realidade em que através de tecnologias, melhor dominadas por alunos do que os próprios docentes, a informação é, consideravelmente, mais acessível e ponderando, também, a valorização da diversidade de ferramentas ao dispor dos docentes, surge a necessidade de transformar a estrutura escolar. As dinâmicas de partilha, interação e construção coletiva em um projeto educativo que transcenda os muros da escola, serão os princípios para adaptar modelos pedagógicos às necessidades da sala de aula.

Ao abordar concretamente o problema referido, e considerando as dinâmicas citadas, foram definidos objetivos específicos, a saber:

- Desenvolver projetos conciliando motivações de professor e alunos;
- Compreender a influência da motivação no ensino, em particular nas artes visuais;
- Definir e implementar estratégias de ação, que proporcionem níveis de motivação mais elevados na sala de aula;
- Facultar aulas de EV que proporcionem maior envolvimento dos alunos;
- Fomentar gosto pelas artes visuais, aumentando a motivação dos alunos para esta área;
- Dar a conhecer aos alunos, o potencial das suas capacidades, ao mesmo tempo que se elimina características de desmotivação;
- Compreender a relação da motivação com a criatividade, de forma a retirar proveito no ensino das artes visuais.

Metodologia

Stenhouse (1975) citado por Alarcão (2001) enfatiza, que o simples desejo do professor não é suficiente para a melhoria das suas práticas, porém é possível o aperfeiçoamento da competência de ensinar, quando esta é bem refletida, onde o estudo sistemático da própria atividade docente leva a uma gradual eliminação de aspetos negativos.

“ (...) Todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.” (ALARCÃO, 2001, p. 6)

Assim, Stenhouse realça a ideia de professor- investigador, capacitado e predisposto a analisar as suas práticas de forma crítica e sistemática. (MESQUITA-PIRES, 2010)

Perspetivando o professor, como um profissional que busca a melhoria das suas práticas através da reflexão, que potencia a sua aprendizagem com a experimentação e em formação de situação de trabalho, a investigação-ação é a metodologia desenvolvida neste estudo. Esta é uma metodologia sobre a qual, se tem verificado um maior interesse similarmente ao aumento de interesse “pelas pedagogias que promovem a criatividade, o pensamento crítico e o aprender a aprender”. (MESQUITA-PIRES, 2010, p. 68)

Metodologia Investigação-Ação

A abordagem de pesquisa através da investigação-ação, procura lidar com um problema concreto, de forma individual ou em grupo (MESQUITA-PIRES, 2010), porém preferencialmente de forma constante. (COHEN & MANION *apud* BELL, 2002)

Para além de permitir fazer uma investigação debruçada sobre um problema, possibilita também que se investigue a sua resolução. (MARTÍNEZ *apud* COLMENARES, 2012)

Esta é uma abordagem com uma forte ênfase prática de resolução de problemas, apelativa para investigadores profissionais, como é o caso do professor-investigador em contexto educacional. Possibilita uma expansão de conhecimento e gerar respostas concretas a problemas analisados. (COLMENARES, 2012) Este é um processo cíclico ou em espiral, que se alterna entre ação e reflexão crítica. O conhecimento que surge no cumprimento deste ciclo, pode assim ser testado de imediato, o que leva a uma reflexão que por sua vez, irá conduzir a nova (re)planificação e consecutivamente, a uma ação, dando continuidade ao ciclo. (ALARCÃO & CANHA, 2008) (ver Figura 1)

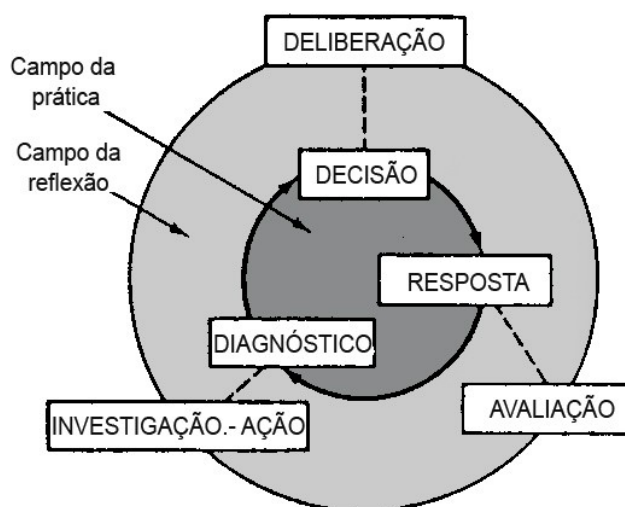


Figura 1 – Ciclo de metodologia de investigação-ação segundo Elliott (1990)

Em suma, tendo por base a literatura (ARENDS, 1995; COLMENARES, 2012; CORTESÃO & STOER, 1997; COUTINHO, et al., 2009; ELLIOTT, 1990) podemos associar à investigação-ação as seguintes características: participativa e colaborativa, prática e interventiva, cíclica, crítica e auto avaliativa.

A investigação-ação, tal como outras investigações, deve ser planeada de forma sistemática, de acordo com os métodos de recolha de informação selecionados. No campo da investigação socioeducativa, as metodologias divergem consoante os múltiplos autores e os diversos estudos, produzidos ao longo dos tempos. Deste modo, para este estudo foram analisadas as fases de projeto apresentadas por Arends (1995) sobre a investigação-ação e Colmenares (2012) sobre a investigação participativa.

Colmenares (2012) apresenta quatro fases para o desenvolvimento deste processo, a saber: identificação da temática, construção do plano de ação, execução do plano de ação e por fim, conclusão da investigação.

Numa primeira fase, com recurso a testemunhos, contribuições e considerações de investigadores interessados numa mesma temática, é diagnosticado e clarificado um problema. Nesta fase, devem ser ponderadas a criação de novas relações entre pessoas de forma saudável e respeitosa. Posteriormente, deverão reunir-se os investigadores interessados, de modo a delinear em consenso com o grupo, as ações consideradas adequadas para a problemática. A terceira fase pressupõe a execução do plano

anteriormente delineado. Numa quarta fase, de modo a finalizar e para além do processo de reflexão permanente, durante o desenvolvimento da investigação, deverá realizar-se uma consolidação, sistematização, codificação e categorização da informação proveniente do estudo.

Arends (1995) secciona em três etapas o processo de investigação-ação: diagnóstico do problema, recolha de informação e desenvolvimento do plano e reflexão.

Para começar, em confrontação com situações insatisfatórias ou que ambiciona melhorar, determinam-se quais os problemas que se pretendem estudar, explicitando as questões concretas. O mesmo autor refere a identificação de um problema específico, como o momento mais complexo, visto que, segundo Hopkins (1985 *apud* ARENDS, 1995, p. 528):

- I. O problema não deve interferir com a prática profissional do professor;*
- II. Os métodos de recolha de dados não devem ocupar o professor de modo excessivo;*
- III. As informações recolhidas através dos métodos utilizados devem ser credíveis e válidas;*
- IV. O problema em estudo deverá ser de particular interesse para o professor e suscetível de solução;*
- V. A investigação conduzida pelo professor deve aplicar as normas éticas de investigação.*

Em segundo lugar, a informação válida deve ser recolhida, considerando as questões a que se pretende responder e a disponibilidade para a recolha e análise do professor. Para a recolha de informações podem ser utilizados questionários, entrevistas, observações e ainda notas e diários.

A última fase, constitui-se por interpretar e empregar a informação com o objetivo de melhorar a prática pedagógica. Os resultados recolhidos devem ser organizados e comunicados a terceiros.

Cohen e Manion (*apud* BELL, 2002) realçam a importância da característica do trabalho não se dar por concluído, quando o projeto se conclui. A sua revisão e avaliação prolongam-se de modo a que os participantes melhorarem as suas práticas.

Instrumentos de recolha de dados

Seguindo a metodologia investigação-ação e procurando avaliar o processo de desempenho, não só do docente como também dos alunos, foi adotado como estratégia para o registo de observações, incluindo descrições, o diário. Este é constituído por coletâneas de registos descritivos acerca dos acontecimentos decorridos durante os momentos de unidade observada, como em aulas de observação. Tal como refere Máximo-Esteves (2008, p. 88) “o objetivo é registar um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto”.

Deste modo, o diário inclui em simultâneo, sequências descritivas e interpretativas. As sequências narrativas procuram revelar o detalhe e o particular, para posteriormente elaborar as sequências interpretativas, onde se relata comentários e notas pessoais. Todos estes registos foram devidamente datados e referenciados os intervenientes, redigidos após o menor intervalo de tempo possível dos acontecimentos. (ARENDS, 1995; ESTEVES, 2008)

De modo a reduzir a frequência de observações livres, foi ainda elaborada uma grelha de fim (semi)aberto de modo a orientar a observação de alguns parâmetros durante as aulas. Esta tem como função alertar para determinadas dimensões da aula, mas mantendo um âmbito aberto. Estas grelhas têm como finalidade facilitar a reflexão posterior sobre os aspetos particulares, considerados pertinentes para este estudo. (REIS, 2011, pp. 31- 32)

Procurando obter melhores esclarecimentos relativos à opinião dos alunos, foram ainda realizados questionários uma vez que é “a forma mais fácil e económica de recolher este tipo de informação”. (ARENDS, 1995, p. 530)

Organização do relatório

O presente trabalho, foi organizado em três capítulos. Este momento inicial, procurou mencionar o percurso percorrido até à concretização deste trabalho e delimita a sua restante organização, de forma a orientar a demarcação das temáticas a desenvolver, é apresentada a problemática em causa e fundamenta-se a metodologia de investigação escolhida para o estudo. Nesta fase torna-se crucial realizar a seleção dos instrumentos de recolha de dados a utilizar ao longo do estudo. Definir a pergunta de investigação, tal como os objetivos que se pretende alcançar, assume igualmente relevância no desenvolvimento das etapas seguintes.

Na procura de uma sustentação teórica de referência para a problemática mencionada surge o primeiro capítulo. Assim são estudados um conjunto de temas (atualidade escolar, relação professor-aluno, aprendizagem, motivação e ensino das artes visuais). Dado o carácter prático deste estudo, as referências teóricas irão surgir ao longo do mesmo, apresentando e justificando a escolha de estratégias e metodologias pedagógicas, de forma a alicerçar a constante relação entre a teoria e a prática prevista na metodologia escolhida.

O segundo capítulo inicia com a contextualização em que o estudo foi realizado, tal como a redação da abordagem prática desenvolvida para a metodologia de investigação. Após a narração do processo de estruturação, concretização e avaliação dos projetos é apresentado o trabalho desenvolvido em contexto escolar, no âmbito da problemática em estudo.

No capítulo seguinte, procede-se à recolha e interpretação dos dados recolhidos ao longo da investigação. Por fim, são redigidas as conclusões decorrentes e possíveis desenvolvimentos do estudo.

Capítulo 1

1. Motivação no ensino

Motivar e estar motivado, globalmente é associado, ao sucesso e ao progresso. Seguindo o pensamento de Fontaine (1988) a motivação modifica nos diversos domínios, assim como o domínio escolar, quer seja entre professores, alunos ou restantes profissionais do ensino, contudo:

“... Quando se considera a motivação para a aprendizagem é necessário ter em conta características do contexto escolar. Genericamente, as tarefas e atividades vivenciadas na escola estão associadas a processos cognitivos, nomeadamente com a capacidade de atenção, de concentração, de processamento de informação, de raciocínios e de resolução de problemas. (...) Aplicar conceitos gerais sobre a motivação humana no ambiente escolar não seria muito adequado sem a consideração das particularidades deste ambiente.” (LOURENÇO & PAIVA, 2010, pp. 133-134)

Nas disciplinas com maior liberdade criativa e menor conexão às ciências concretas, esta assume um papel primordial na obtenção de bons resultados. Porém, quer nas ciências concretas ou nos diversos processos criativos, é uma ferramenta que, de acordo com Rezende (2010), potencia todo o processo de aprendizagem.

“A motivação é, dentre outras é claro, uma ferramenta excelente de incentivo no processo de aprendizagem. No dia-a-dia, quando utilizada de forma focada, a motivação incita os alunos a não perder o foco e se concentrar nas atividades propostas por seu professor, e assim, atividade após atividade, adquirir competências que futuramente o comporão como profissional. (REZENDE, 2010, p. 8)”

No início da vida escolar, de um modo geral, não se observam problemas associados à falta de motivação, todavia esta vai-se dissipando à medida que os alunos vão avançando nos diferentes níveis de escolaridade.

A motivação é constituída por diferentes componentes (psicológicos, fisiológicos, afetivos e intelectuais) onde através da interação destas a ação do indivíduo é determinada. É nas componentes afetivas que o professor mais está envolvido, uma vez que ele tem o papel de orientador de todos estes componentes no contexto sala de aula. (GOLDANI, TOGATLIAN, & COSTA, 2010)

“É essencial que o professor construa um ambiente onde o aluno se sinta integrado, veja legitimadas as suas dúvidas e os pedidos de ajuda. Concretamente, a motivação não é somente uma característica própria do aluno, é também mediada pelo professor, pelo ambiente de sala de aula e pela cultura da escola.”
(LOURENÇO & PAIVA, 2010, p. 137)

Lens, Matos, e Vansteenkiste (2008) reforçam esta mesma ideia, ao sugerirem ainda uma mudança em toda a escola, onde os professores desempenham um papel principal. Esta mudança deverá criar uma cultura que fomente a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, o domínio e o interesse intrínseco para compreensão, respondendo ao desafio das tarefas de aprendizagem.

1.1 Desmotivação

Tendo por base o estudo de Lens, citado em Jesus (2003) realizado com professores, verificou-se que mais de 50% dos seus alunos estavam desmotivados. No mesmo estudo, são encontrados valores semelhantes relativamente à incapacidade de os professores motivarem os seus alunos.

1.1.1 Desmotivação nos alunos

“A falta de motivação dos alunos pode ser identificada através de certos indicadores que constituem variáveis de critérios desta situação: fraco empenhamento do aluno nas tarefas escolares, a baixa participação dos alunos nas aulas e o pouco tempo despendido pelos alunos em estudar. Estes indicadores directos da falta de motivação dos alunos vão traduzir-se, em muitos casos, no seu insucesso escolar.” (JESUS S. N., 2003, p. 31)

Os alunos desmotivados caracterizam-se por uma passividade e pouco esforço, evitam desafios, desistem facilmente e têm ainda pensamentos e comportamentos

globalmente negativos. Para além de insucesso escolar, também as suas características sociais e emocionais são afetadas.

“Jovens não motivados ou desmotivados passam muito tempo na escola e em sua sala de estudo fazendo actividades nas quais realmente não estão interessados ou motivados. Isso causa frustração e insatisfação, que podem ser expressas em um comportamento não-social.” (LENS, MATOS, & VANSTEENKISTE, 2008, p. 17)

Mas também os docentes *“padecem de falta de motivação para o ensino e isto se reflete, principalmente, (...) em assumir novos papéis e mesmo em sua própria visão da escola, do sistema escolar e da sociedade em que se inserem”* (ABRAHÃO, 2008, p. 192)

1.1.2 Desmotivação nos professores

A desmotivação não é uma característica restritiva a alunos, também a classe docente apresenta indicadores de desmotivação, que se manifestam ao nível profissional.

“Uma das questões que mais chama a atenção no sistema educativo, principalmente na rede pública, é a constatação de uma classe docente que não se sente realizada. As palavras desmotivação, desmoralização e desilusão surgem sempre que alguém conversa com um grupo de docentes” (SANTOMÉ, 2006, p. 35)

Santomé (2006) aponta algumas das origens da desmotivação neste grupo de profissionais, nomeadamente, as rápidas modificações nos diversos campos de conhecimento, o que pode conduzir a uma progressiva desatualização, face aos requisitos científicos, que gradualmente são aprofundados. Outra das origens enumeradas prende-se com a incompreensão dos próprios docentes, com as finalidades dos sistemas educativos, nas etapas educativas em que se está a trabalhar. O não reconhecimento e a falta de incentivo a professores mais inovadores é mais um impulsionador desta desmotivação.

“Quando... o clima da escola é dececionante, os educadores ficam logicamente deprimidos. A imaginação, o altruísmo, a criatividade e a capacidade intelectual depressa esmorecem face ao ramerrão diário dos alunos indisciplinados, do currículo desajustado, do

ambiente impessoal ou dos colegas igualmente desmotivados.”
(Costa, 1991, citado por Perkins, 1995 apud GUERRA, 2001, p.46)

Mas, tal como foi possível perceber até então, a relação professor-aluno também pode ser uma fonte de tensão e desmotivação para o próprio docente, apesar do professor sonhar em ser amado. (MOYNE apud LOPES 2001) Tal como refere Gosselin (1984) e Breuse (1984), mencionados por Lopes (2001, p. 47) *“a desconsideração e o desprezo dos alunos interfere de modo determinante na auto-imagem e na imagem social dos professores”*. Uma vez que a atividade educativa pode ser comparada com um “espetáculo”, onde o professor assume papel de ator, e os seus avaliadores são os alunos. Porém as condições e a cultura socioeconómica em que os alunos aprendem são também condicionadoras deste “espetáculo” como por exemplo, a falta de interesse. Mas, ao contrário do expectado, também a organização do ensino apresenta dificuldades em articular o processo de ensino, com *“o «desajustamento dos programas», e a «atitude de passividade» e/ou «não colaboração» dos colegas e ainda a «não adaptação da escola aos tempos atuais» e a «inexistência de medidas adequadas ao combate do insucesso escolar»”* (NÓVOA (org.), et al., 1992, p. 157)

Todavia, usando as palavras de Guerra (2001, p.50) *“é importante colocar o dedo nas feridas (...) só que é ainda mais importante saber como se produzem e como se podem curar”*. O mesmo autor propõe, deste modo, conceber a prática docente como uma partilha da aprendizagem, por toda a comunidade, não só nas componentes intelectuais, como também atitudinais e emocionais.

“Qualquer professor, independentemente da disciplina que leccione, dá várias aulas ao mesmo tempo: o respeito, a atenção pela diversidade, o amor pelo conhecimento, a proximidade emocional, a ética, a linguagem...” (GUERRA, 2000, p. 51)

Encarar a prática docente como um desafio, planificar com base no debate, rigoroso porém espontâneo, agir de acordo com o delineado e refletir, é mais uma proposta de Guerra (2000), uma vez que *“se pretendemos fazer da prática um exercício de procura da felicidade é necessário abri-la à aprendizagem e convertê-la numa prática apaixonada pelo saber e pela compreensão da realidade.”* (GUERRA, 2000, p. 51)

1.2 Motivação

O termo “motivação” é frequentemente usado como uma justificção para prticas pedaggicas mal sucedidas. Mas o conceito de “motivação” no s tem diversos significados como tambm de difcil definio.

Lieury & Fenouillet (1997) definem o conceito de motivao como um *“conjunto dos mecanismos biolgicos e psicolgicos que permitem o desencadear da ao, da orientao (na direo de um objetivo, ou, pelo contrrio, para se afastar dele) e, finalmente, da intensidade e da persistncia: quanto mais se est motivado maior a atividade e mais persistente”* (LIEURY & FENOUILLET, 1997, p. 108).

Para Lafortune e Saint-Pierre, a motivao de *“uma soma de desejos e de vontade, que impele uma pessoa a realizar uma tarefa ou a visar um objetivo que corresponde a uma necessidade”* (LAFORTUNE & SAINT-PIERRE, 1996, p. 35)

Nuttin (1985) define este conceito como *“uma fora que age sobre um sujeito e o poe em movimento (...) de uma tenso afetiva, todo o sentimento suscetvel de desencadear e de sustentar uma ao em direo a um objetivo”* (NUTTIN, 1985, p. 216)

Woolfolk e McCune (1983) realam ainda que no existem pessoas no motivadas, mas sim, com outras motivaes diversas e complexas.

Sendo um dos mais complexos temas da psicologia, pontuado por diversas abordagens, segundo mltiplas perspectivas, de valorizado para as teorias de ensino e aprendizagem, com diferentes ngulos, que originam diversas teorias. A compreenso dos condicionantes do sistema motivacional, para alm de facilitar as relaes interpessoais e o autoconhecimento, permite ainda interferir em situaes especficas em que esta de implicada.

“... There is a set of energetic forces, implying the multiplicity of needs, drives, instincts and external factors that have been considered over the years regarding human behavior, without necessarily accepting the primary importance of these sources. (...)The definition implies the notion of movement, in recognition of latin root of the word motivation (movere, to move). Recognition of both internal and external origins acknowledges the merits of the philosophical positions of both who believe in free will and those who believe in determinism.” (PINDER, 2008, p. 11)

Assim, motivao designa-se como o motivo, impulso ou o conjunto de foras (com origens no indivduo ou externas a ele) que direciona uma ao/comportamento, de

modo a satisfazer as suas necessidades (RANGEL, 2005; PINDER 2008; STEPANSKI & COSTA, 2012) Mas a motivação, sendo uma força psicológica dirigida (LENS, MATOS, & VANSTEENKISTE, 2008), é uma experiência interna, e a sua análise e compreensão pode ser árdua, pois esta apenas pode ser observada pelos comportamentos evidenciados pelo sujeito, não sendo observada diretamente. (ALMEIDA & SARTORI, 2012)

Uma vez que este é “o processo que mobiliza o organismo para a ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação” (BOCK, FURTADO, & TEIXEIRA, 1999, p. 121), o seu contributo revela-se crucial no ensino.

Intensidade (força), persistência e direção (orientação) são aspetos comportamentais característicos da motivação. Por intensidade compreende-se o nível de esforço derivado da motivação, visível através do nível de entusiasmo e atividade. A insistência em executar um comportamento específico, num intervalo de tempo, é intitulada por persistência. A escolha que o indivíduo faz, entre possibilidades existentes, é denominada por direção. (TADEUCCI, 2010)

Apesar de existirem divergências entre diferentes autores, esta é uma força interna que pode ter origens intrínsecas (relacionadas com o indivíduo) ou extrínsecas (respostas criadas por fontes externas). A motivação extrínseca está relacionada com incentivos externos à atividade, tais como avaliações, recompensas ou obtenção de ganhos. (MONTEIRO) Assim a ação não é impulsionada pelo interesse do sujeito, o que não implica que não possa ser considerada como uma forma de alcançar a aprendizagem. Embora possam ser consideradas antagónicas, a motivação extrínseca e intrínseca podem ser usadas de forma complementar na produção de conhecimentos no ensino.

Todavia, quando analisamos esta característica em contexto escolar, onde cada turma é constituída por distintos alunos, com diversas motivações, quer de origem extrínseca ou intrínseca, compreendemos que implica ponderar a singularidade de cada um, uma vez que existe a possibilidade de reações díspares ao mesmo estímulo.

1.2.1 Ciclo motivacional

Compreendendo a motivação como um processo cíclico, este ocorre de forma a extinguir a tensão, mantendo o equilíbrio psicológico do indivíduo. (Figura 2) Quando o ciclo não se completa, pode-se gerar sentimentos de frustração, impedindo a libertação desse desequilíbrio

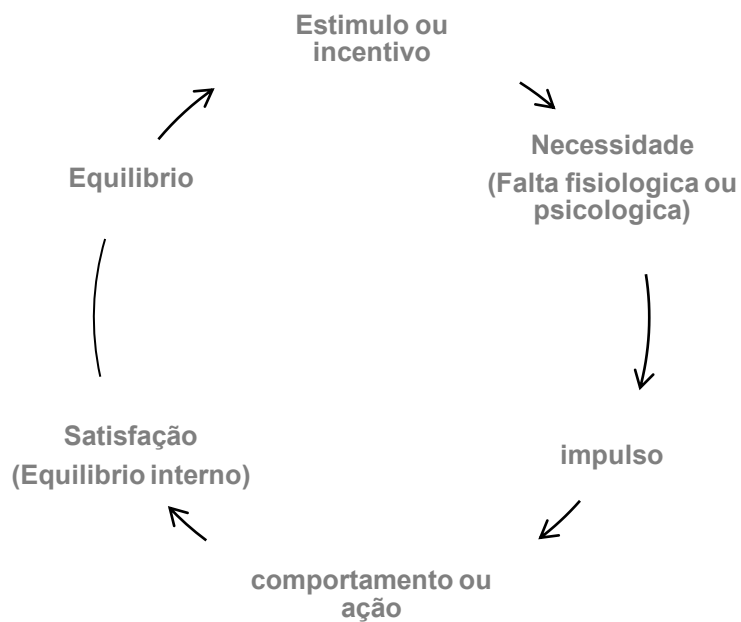


Figura 2 - Sequência do ciclo motivacional

Após um intervalo temporal esta frustração dará origem a comportamentos como: desorganização comportamental, agressividade, reações emocionais⁵, alienação e apatia. Existe alguma flexibilidade nas necessidades de caráter psicológico, contudo, o mesmo dificilmente se verifica em necessidades de caráter fisiológico. (GNOATO, SPINA, & PELACANI, 2009)

1.2.2 Teorias da motivação

Atualmente, existem diversas teorias relativamente à motivação, e uma vez que este estudo tem a finalidade de delinear diretrizes executáveis em contexto de sala de aula, será analisada uma perspectiva humanista (Teoria das necessidades de Maslow) e uma perspectiva cognitivista (Teoria relacional de Nuttin, Teoria da aprendizagem social de Rotter, Teoria da autoeficácia de Bandura, Teoria de atribuição casual de Weiner e Teoria da Motivação Intrínseca de Decy).

⁵ Por exemplo: ansiedade, insónia, nervosismo, distúrbios circulatórios, digestivos, entre outros.

Teoria das necessidades de Maslow

As ações comportamentais observadas em sala de aula estão diretamente relacionadas com a Teoria de Maslow (Abraham Maslow 1908 - 1970) uma vez que, resultando das diversas necessidades, são gerados distintos comportamentos. Apresentada a hierarquia de necessidades em forma piramidal, esta explica que o indivíduo vai expandindo as suas necessidades ao longo da vida, à medida que as mais básicas vão sendo satisfeitas, o seu comportamento é dirigido para a superação das necessidades mais elevadas. A cada necessidade que é satisfeita, o comportamento do indivíduo direciona-se para a necessidade seguinte. Esta teoria é bastante abrangente, apesar de esta pirâmide não poder ser aplicada de forma genérica, uma vez que estas necessidades variam, na sua intensidade, de pessoa para pessoa. (TAVARES, *et al* 2007)

Em contexto escolar, esta teoria pode ajudar a compreender comportamentos de professores e alunos. Um aluno ou professor, cujas necessidades fisiológicas ou de segurança não estejam satisfeitas dificilmente terá um comportamento direcionado para necessidades de níveis mais elevados, como o relacionamento com colegas, professores/alunos ou com o processo de ensino/aprendizagem.

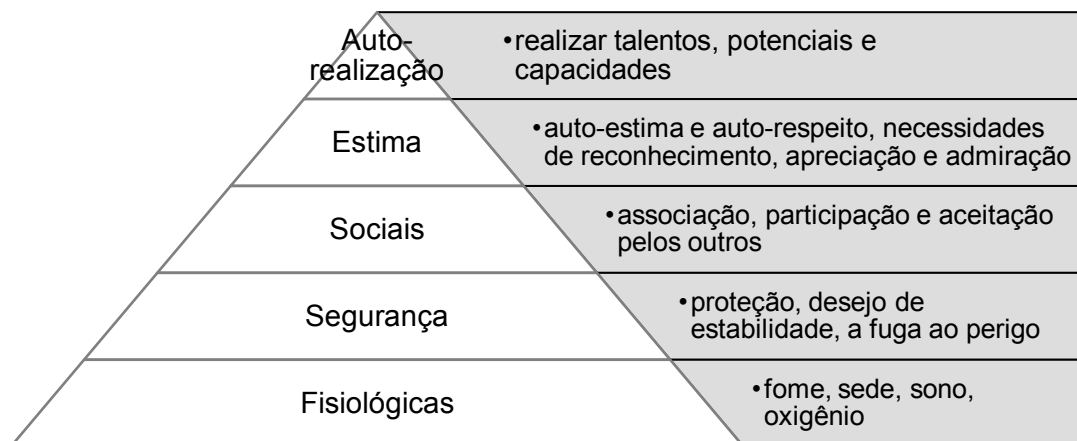


Figura 3 - Pirâmide de Maslow. Fonte: Tavares *et al* (2007)

Um professor em que as suas necessidades de estima, não estejam realizadas, poderá desenvolver sentimentos de inferioridade, desamparo e incapacidade. Também a satisfação profissional pode ser enquadrada neste modelo teórico, uma vez que, quando um indivíduo que está de espontânea vontade nas suas relações pessoais e profissionais, apresenta níveis mais elevados de satisfação e bem-estar, ao longo da sua vida. (TAVARES *et al*, 2007; MORAES & VARELA, 2007)

Teoria relacional de Nuttin

Seguindo o pensamento de Joseph Nuttin (1909-1988), a motivação está associada a uma relação dinâmica entre o sujeito e o ambiente, originando as necessidades a partir desta interação. (JESUS, 2000; JOST, 2010) Assim, as necessidades sociais e cognitivas, assumem a mesma importância que as necessidades biofisiológicas, e tem influência recíproca com as atividades cognitivas. (ABREU, 1999)

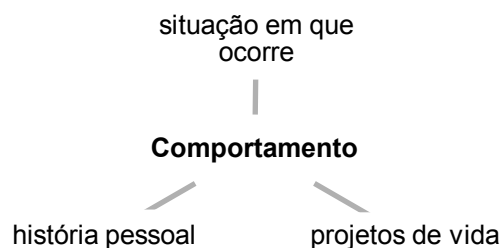


Figura 4 - Noção de "espaço de vida" proposto por Lewin, que inspirou esta teoria (JESUS S. N., Motivação e formação de professores, 2000)

De acordo com esta teoria, o sujeito, influenciado pelo ambiente, pretende alcançar um resultado, baseando-se na situação percebida, vai desenvolver uma ação de onde emerge um resultado. Este resultado obtido é comparado com o resultado percebido inicialmente, permitindo assim regular objetivos e ações. (JESUS S. N., 2000)

Teoria da aprendizagem social de Rotter

Esta teoria defende que o comportamento de um sujeito resulta, não só de determinantes ambientais, mas também individuais. Assim, o mesmo sujeito pode perceber a mesma situação de forma diferente, de acordo com o momento em que se

encontra. Igualmente, a mesma situação, pode também ser entendida de forma diferente a partir de sujeitos distintos.

Segundo Julian Rotter (1916-2014), o comportamento de um sujeito é orientado por metas a alcançar e não por motivos.

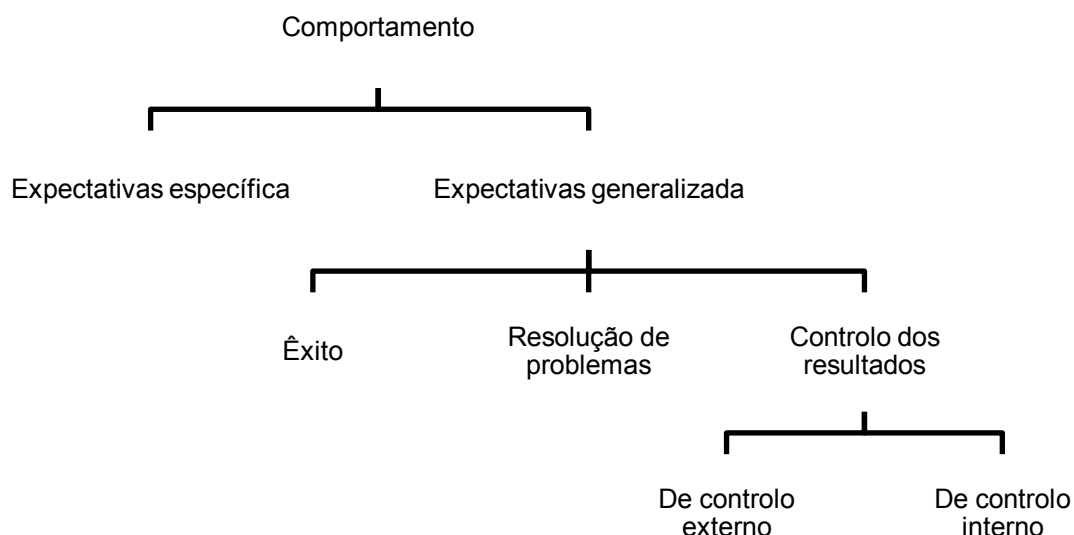


Figura 5 - Esquema de influência de comportamento segundo Rotter, citado por Jesus (2000, 2003).

Baseado na aprendizagem que o indivíduo faz das suas experiências o comportamento é influenciado por: expectativas específicas (criadas por experiências anteriores) ou expectativas generalizadas (criadas a partir de experiências semelhantes). Dentro das expectativas generalizadas, podemos dividir da seguinte forma: Crença na obtenção de um determinado resultado – Êxito; Crença na possibilidade de resolução de problemas – resolução de problemas; Crença na obtenção de um determinado resultado a partir de um determinado comportamento – Controlo de resultados. Este último é o mais desenvolvido nesta teoria, podendo ser de controlo interno (em que o lugar de controlo é em si mesmo) ou controlo externo (em que o lugar de controlo é externo a si, por exemplo: sorte ou destino). (JESUS, 2000; JESUS, 2003)

Teoria da autoeficácia de Bandura⁶

De acordo com esta teoria, o comportamento tem uma grande influência dos processos cognitivos. Assim, as expectativas criadas exercem maior influência num comportamento do que o próprio resultado. Isto é, ao antecipar a satisfação originada pela concretização de objetivo, o sujeito cria “autoincentivos”.

Alguns autores fazem analogias entre a teoria da autoeficácia e a teoria do controlo dos resultados, contudo estas diferem, uma vez que não podemos considerar de igual modo a crença de que um resultado é contingente a um comportamento e a crença que o sujeito é capaz de realizar o comportamento pretendido.

Efeito Pigmalião

Com base nas teorias de autoeficácia e aprendizagem social, podemos fazer uma analogia com o efeito Pigmalião.

“As expectativas que se têm do outro comunicam-se mais eficazmente através das manifestações não-verbais, algo que todo o estudante rapidamente aprende a descodificar, daí a responsabilidade de cada docente no momento das suas interações com os alunos. Um estudante que se sinta aceite, que constate que a sua professora ou professor o valoriza e confia nele é muito mais provável que se sinta motivado para aprender e que se esforce mais.” (SANTOMÉ, 2006, p. 100)

Confirmando a importância das expectativas, este conceito foi estudado em contexto de sala de aula, induzindo expectativas nos docentes, assinalando os alunos com maior progresso ao longo do ano. Contudo, na realidade estes alunos haviam sido escolhidos de forma aleatória, tornando estas expectativas artificiais.

Alimentando estas expectativas (ainda que artificiais), o professor poderá rentabilizar mais os alunos intelectualmente. Para este efeito deverão ser considerado que: *“a influência das expectativas é maior sobre o rendimento escolar do que sobre o QI, os alunos mais novos são mais influenciáveis, as expectativas resultam melhor quando os professores ainda não conhecem bem os alunos e as expectativas a respeito de um*

⁶ Albert Bandura (1925)

grupo ou uma turma são tanto ou mais eficazes do que a respeito de um só aluno.”
(TAVARES et al, 2007)

Teoria de atribuição causal de Weiner⁷

De acordo com esta teoria, para a explicação de um acontecimento o indivíduo apresenta uma causa.

Jesus (2000) distingue as causas que podem ser internas (capacidade, esforço) ou externas (sorte e a dificuldade da tarefa). De acordo com o mesmo, de um modo geral o indivíduo atribui os sucessos a causa internas, enquanto os fracassos são atribuídos a causas externas.

Arends exemplifica esta teoria quando nos diz que algumas pessoas têm tendência “a associar o seu sucesso com as suas capacidades, e os seus fracassos à falta de esforço”. (1995, p. 122) Esta teoria opõe-se àquelas que defendem que “*a dinâmica e a direção do comportamento seriam apenas no sentido de reduzir a tensão ou restabelecer o equilíbrio interno.*” (JESUS S. N., 2000, p. 205)

De acordo com Weiner, este processo inicia-se com um resultado, interpretado de forma positiva pelo indivíduo, se a meta foi ou não alcançada, segue-se uma tentativa de explicação. Chegando às atribuições, estas têm influência sobre as expectativas e emoções, sendo este um aspeto da originalidade desta teoria.



Figura 6 – Sequência motivacional da teoria da atribuição causal segundo Weiner citado por Jesus (2000, p. 208).

Teoria da Motivação Intrínseca de Deci

Deci e Ryan afirmam “*too frequently, educators, parents, and policymakers have ignored intrinsic motivation and education as an extrinsic process, one that must be pushed and prodded from without*”. (1985, p. 245)

⁷ Bernard Weiner (1935)

Por sua vez a motivação intrínseca, com origem num desejo, interesse ou curiosidades naturais, impulsiona para uma ação do indivíduo. Consequentemente, esta é considerada como uma motivação mais natural, que vai ao encontro aos interesses autênticos do indivíduo. Uma vez que a ação é motivada intrinsecamente, similarmente a sua regulação é interna. (LENS, MATOS, & VANSTEENKISTE, 2008) Quando o sujeito é motivado por origens intrínsecas, este suporta mais fadiga e torna-se capaz de diferir a satisfação de certas necessidades. (JESUS S. N., 2000)

“Intrinsic motivation is in evidence whenever students’ natural curiosity and interest energize their learning. When the educational environment provides optimal challenges, rich sources of stimulation, and a context of autonomy, this motivational wellspring of learning is likely to flourish” (DECI & RYAN, 1985, p. 245)

Seguindo o pensamento de Deci, citado por Jesus (JESUS S. N., 2000) considerando-se que existe uma interação entre a motivação externa e interna e não uma adição.

De acordo com esta teoria *“as atividades são mais fins em si mesmas, meios para alcançar um fim”*. (JESUS S. N., 2003, p. 33)

1.2.3 Professor enquanto motivador

Apesar dos modelos de formação de professores estarem sobretudo focados, sobre a formação no âmbito do conhecimento científico e da pedagogia, também a sua dimensão pessoal enquanto indivíduo não pode ser menosprezada, tornando-se a estrutura psicológica individual um *“pano de fundo onde se vai especificar aquilo que o futuro professor se torna como profissional”* (TAVARES *et al*, 2007, p. 186)

Para que o professor consiga não só orientar, mas também inspirar, de modo a iniciar um ciclo motivacional nos alunos, estrategicamente, este deverá criar condições que motivem e encorajem os seus alunos, (OECD, 2004), levando a que os alunos se sintam com alegria, desejo e prazer na aprendizagem.

A receita universal para resolver problemas educacionais, onde se encontra a falta de motivação, não existe, pois a atuação em contexto educativo é influenciada por diversos fatores. Apesar de sabermos ser difícil motivar alunos a persistirem nas tarefas de aprendizagem, ainda que alguns alunos e tarefas tenham diferentes níveis de persistência e interesse, respetivamente, a prática pedagógica em ambientes marcados por respeito mútuo, atitude atenta e padrões elevados, originam maior persistência nos

alunos. (ARENDS, 1995) Na procura de uma sustentação para a criação deste ambiente, são estudadas estratégias e fatores de influência executáveis em sala de aula.

Estratégias de motivação propostas pelas teorias da motivação

“Los alumnos tienen más probabilidad de iniciar un aprendizaje de alta calidad, usando diversas estrategias, si se sienten adecuadamente motivados, no experimentan ansiedad en su proceso de aprendizaje y creen en sus propias capacidades.” (OECD, 2004, p. 157)

Com base nas diferentes teorias, previamente apresentadas podemos definir um conjunto de estratégias a realizar em sala de aula. Em conjunto com os fatores de influência dos docentes sobre os alunos, cria-se uma maior possibilidade de motivar alunos.

Partindo da teoria relacional, o professor deve procurar que os conteúdos programáticos sejam inseridos no projeto de vida do aluno.

Em consonância com a teoria da aprendizagem social, procurando que o aluno desenvolva expectativas de controlo interno, deve-se esclarecer crenças inadequadas que possam estar a originar expectativas de controlo externo. Juntamente deve-se proporcionar a aprendizagem de metodologias de estudo. (JESUS S. N., 2003)

Segundo a teoria da autoeficácia, *“o aluno deve ser levado a experienciar sucessos, começando por realizar tarefas em que a probabilidade de ser bem-sucedido seja elevada (realização comportamental); o aluno deve observar o comportamento de outros colegas bem-sucedidos (experiência vicariante); o aluno deve aprender a controlar os sintomas de ansiedade através de técnicas de relaxamento (ativação emocional); deve ser manifestada confiança nas potencialidades do aluno (persuasão verbal).”* (JESUS S. N., 2003, p. 39)

Seguindo a teoria da atribuição causal, deve-se procurar desenvolver nos alunos maiores expectativas de sucesso, agregadas a um maior esforço e persistência no estudo.

Esta teoria acentua a importância de fornecer **“feedback”** aos alunos, relativamente ao esforço, empenho e qualidade dos seus alunos. O nível de dificuldade das atividades deve ser intermédio, evitando que estas sejam excessivamente fáceis ou difíceis. Assim, o sucesso é associado à capacidade de esforço e não à facilidade da tarefa. (JESUS S. N., 2003, p. 39)

Acompanhando a teoria da motivação intrínseca, as motivações extrínsecas só devem ocorrer com alunos completamente desinteressados e somente numa fase inicial. Contudo, é importante que o aluno receba um “*feedback*” positivo, de modo a que o aluno sinta o seu progresso na aprendizagem, as suas capacidades, o seu empenho e esforço. Em vez de realçar os erros e aspetos negativos do aluno, o professor deve procurar salientar os aspetos positivos de cada aluno. As diferenças de aprendizagem entre os alunos deverão ser aproveitadas, para que, aqueles que apresentam um maior conhecimento possam auxiliar aqueles que apresentam maior défice de conhecimento.

Fatores de influência sobre os alunos

Simultaneamente, importa conhecer os fatores de influência dos professores sobre os alunos, destacando o estudo de French e Raven (1967) mencionado por Jesus (2008). De acordo com este, evidenciam-se quatro fatores de influência dos professores sobre alunos:

- I) O reconhecimento do estatuto do professor pelos alunos;
- II) O reconhecimento pelos alunos das capacidade de recompensa ou punir do professor (através de avaliações e de estratégias de gestão de indisciplina);
- III) O reconhecimento dos alunos da competência do professor nos conhecimentos que este lhe pretende ensinar;
- IV) O reconhecimento de certas qualidades interpessoais no professor, apreciadas pelos alunos;

Destes fatores realça-se o último, uma vez que muitos alunos não se deixam influenciar pelo professor como uma fonte de conhecimento, mas sim pela identificação entre ambos, em grande parte gerada pelo agrado da relação entre estes (JESUS S. N., 2008) Não podemos esquecer que *“nesse período de amadurecimento biológico, psicossocial e espiritual, o adolescente tem uma necessidade psicológica de complementação, buscando, como referencial identitário, o julgamento dos outros sobre ele, o que pode provocar um estado de confusão, negatividade. Porém, esse é também o período privilegiado do impulso para a liberdade e do desejo de colaborar com o seu meio na busca da realização de suas potencialidades.”* (JOST, 2010, p. 100)

As representações entre professores e alunos e vice-versa, remetem para o estudo de Gilly (1976). De acordo com este, os professores singularizam na sua representação dos alunos os aspetos cognitivos, enquanto estes distinguem na representação dos professores, os aspetos afetivos e relacionais. Partindo deste princípio

e, se no passado os alunos tinham de se adequar às metodologias dos docentes, atualmente é o professor que deve adequar as suas práticas de acordo com a diversidade, interesses e linguagem dos alunos, tornando-se mais flexível, complementando as restantes funções que este acarreta. O diálogo, a negociação e o respeito fomentam uma relação proveitosa na criação de “laços” entre professor aluno, procurando evitar o autoritarismo, o distanciamento e a ausência afetiva.

Outros fatores de domínio dos docentes, relacionados com a motivação, são apresentados por Madeline Hunter (1982), mencionada por Arends (1995), nomeadamente: o nível de preocupação; tonalidade afetiva; sucesso; conhecimento dos resultados; e interesse.

Relativamente ao **nível de preocupação** por parte dos alunos, em atingir determinado objetivo, este é relacionado com a tensão que o aluno vai sentir. Segundo Hunter (*apud* ARENDS, 1995), deverá existir um equilíbrio entre o nível de dificuldade das atividades propostas e da tensão sentida pelos alunos. Isto porque, se os alunos entenderem uma tarefa como muito fácil, vão empenhar pouco do seu esforço. Contrariamente, se a tarefa apresentada for de elevada dificuldade ou provocar muita tensão no aluno, este pode ficar dominado pela própria tensão. Deste modo, torna-se importante ajustar os níveis de preocupação dos alunos, de modo a que estes se proponham à realização de objetivos atingíveis e realistas. Os alunos com baixos objetivos devem ser encorajados a alargar as suas perspetivas, por sua vez, aqueles que apresentam objetivos inatingíveis, devem ser incutidos a repensar de modo a encontrar objetivos mais realistas.

Condicionado pelo ambiente e a situação de aprendizagem agradável ou desagradável é empregue mais ou menos esforço, respetivamente, pelos alunos. Assim a escolha da **tonalidade afetiva** é um ponto importante a ter em consideração. Estas são também resultantes de afirmações específicas, ditas por professores em determinados momentos, sendo recomendado o recurso à tonalidade afetiva positiva. Hunter (*apud* ARENDS, 1995, p. 125) apresenta os seguintes exemplos de tonalidade afetiva positiva, negativa ou neutra:

| | |
|------------------|--|
| <i>“Positiva</i> | <i>«Tu escreves histórias tão interessantes, estou desejoso por ler esta.»</i> |
| <i>Negativa</i> | <i>«Esta história deve estar feita antes de poderes ir almoçar.»</i> |
| <i>Neutra</i> | <i>«Se ainda não acabarem, não se preocupem, temos muito tempo depois.»”</i> |

O sentimento de **sucesso**, relacionado com o grau de dificuldade da tarefa e com a quantidade de esforço despendido pelo aluno, é mais um fator de influência da motivação. Quando os alunos são confrontados com tarefas que requerem muito pouco esforço, uma vez que são demasiado fáceis, não vão desencadear sentimentos de sucesso. Igualmente, quando as tarefas são de elevada dificuldade, ainda que empregando esforço, não será motivadora. Consequentemente, cabe ao professor auxiliar os alunos a estabelecerem relação entre sucesso e quantidade de esforço empregue numa tarefa.

Transmitir **feedback**, para que os alunos **conheçam os seus resultados**, é outro fator motivacional. Este deve ser mais imediato e específico do que as classificações atribuídas nas tarefas, para que o aluno tome conhecimento das áreas em que o seu desempenho é bom e aquelas que deve melhorar.

Um quinto fator, de influência na motivação dos alunos, é o **interesse** que estes apresentam por uma atividade. Para que o interesse seja despertado nos alunos Hunter (*apud* ARENDS, 1995) apresenta um conjunto de exemplos para relacionar matérias e atividades com interesses dos alunos:

- Estabelecer analogia entre conteúdos à vida dos alunos;
- Relacionar conteúdos com vivências;
- Empregar atividades convidativas que possuam motivações intrínsecas, como por exemplo jogos;
- Variedade nas atividades propostas e metodologias de ensino.

Por fim, importa mencionar que nenhum destes fatores é mais importante que o outro, ambos interagem entre si e condicionam a motivação dos alunos.

1.3 Criatividade e motivação

Na atual conjuntura social e económica, várias vezes a criatividade é apontada como uma resposta, aos vários problemas sentidos nos diversos domínios.

Na definição do complexo conceito de criatividade, não existe consenso uma vez que é variável de acordo com diferentes áreas. (TORRANCE, 2002) Novidade, originalidade, inventividade, audácia, êxito e inédito, são algumas das múltiplas características associadas à criatividade. Sternberg, Kaufman, e Pretz (2002) definem a criatividade como a capacidade de produzir um novo trabalho, inesperado e original, com qualidade e que respeite as restrições impostas. Torrance (1989), procura também definir este conceito, ao explicar que é o processo despertado pela sensibilidade perante problemas, deficiências, discordâncias. Após identificadas as dificuldades, é iniciada a

procura de uma solução, com a formulação de hipóteses, que devem ter testadas de forma exaustiva, para posteriormente serem comunicados os resultados deste processo. Porém, a criatividade pode também ser associada ao bem-estar emocional, que possibilita uma realização plena. (ALENCAR, 2007)

Ser criativo é uma condição do ser humano, tal como explica Deci e Ryan (2000), ao afirmar que o ser humano é, no seu melhor, dotado de capacidade de criação, dominar e aplicar as suas capacidades, demonstrando assim a sua natureza para a persistência e atividade. Esta condição criativa, manifesta-se de diversas formas e não ocorre por acaso, é influenciada por fatores ambientais e pessoais como: estilos de pensamento, a personalidade do indivíduo e ainda as suas motivações (Figura 7). Assim percebemos que ser-se criativo não é algo que se possa ensinar, contudo é possível o seu estímulo.

Em particular, nas disciplinas do âmbito das artes visuais, para além das formas como se pretende motivar, importa ainda conciliar motivação com os processos estimulação de criatividade. Pink (2009) alerta-nos para a possibilidade de, em determinadas situações, as motivações extrínsecas, não só não serem funcionais, como ainda prejudiciais. Uma vez que as recompensas (de carácter exterior) estreitam o nosso foco, tornam-se de grande utilidade em tarefas cujo objetivo é bastante limitado e de foco específico. Por exemplo, proposta de exercícios com uma finalidade do útil, elevado grau de perfeccionismo, seguindo regras impostas por cultura, tornam-se impedimentos à criatividade de alunos. (ALENCAR & FLEITH, 2003)

A expressão criativa está fortemente relacionada com as motivações de carácter intrínseco. Amabile (*apud* LUBART, 2007) analisou a influência da motivação extrínseca e intrínseca em alunos, neste caso em produção escrita. Aqueles a que foi pedido para escreverem algo que lhes fosse prazeroso (motivação intrínseca), os níveis criativos eram mais elevados, comparativamente com aqueles a que foi pedido a redação de algo que agradasse o professor (motivação extrínseca).

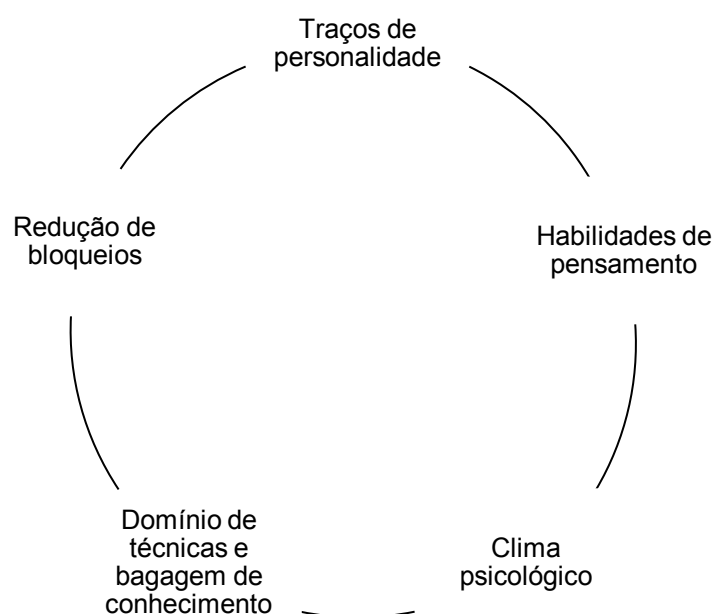


Figura 7 – Modelo para desenvolvimento da criatividade segundo Alencar (2007, p. 46).

Podemos afirmar que as motivações extrínsecas são opositoras à criatividade? Apesar da motivação intrínseca ser realçada na promoção da criatividade, a sua conjugação e interação com a motivação extrínseca fortalecerá os processos criativos. Amabile (*apud* ALENCAR & FLEITH, 2003) identifica dois tipos de motivação externa: controladora ou informativa. Na primeira, o nível de interesse e empenho na tarefa são negativamente influenciados por aspetos como: recompensa, competição e escolha restrita. Por sua vez, a motivação extrínseca conduzirá à criatividade em particular se existem altos níveis iniciais de motivação intrínseca.

Munari (1981) alerta que a criatividade não se traduz em improviso sem método. O processo artístico criativo carece de disciplina mental que se sustenta em reflexões, experimentação e treino. (SANTOS & UNESCO, 2007)

2. A atual escola

Uma vez que referimos a atual conjectura, importa analisar as atuais características do ensino. Ao observar a escola como um “microcosmo” social, esta continua a ser atingido pelas oscilações sociais, políticas e económicas, da nossa realidade. (RIBEIRO & ROQUE, 2013)

“A educação atual vive uma grande contradição: ao mesmo tempo em que podemos assistir à grande valorização da educação informal nos diferentes matizes, podemos fazê-lo, também, quanto a desvalorização da escola e dos profissionais de educação formal (FELDMANN, 2009, p. 19)”

A OCDE (2014) faz um paralelismo entre os níveis de educação e a crise económica, no qual podemos constatar que a educação em Portugal sofre implicações diretas da crise e das medidas de austeridade, estando o investimento neste sector a diminuir. O mesmo relatório indica que, em média, cada professor passa 70% do tempo da aula a ensinar, contudo em Portugal o mesmo não acontece, devido aos problemas de comportamento e funções fora da sala de aula, apesar de na última década o tempo em sala de aula ter aumentado mais 20%. Santomé acrescenta: *“A linguagem do mercado está a apoderar-se dos ambientes escolares e, conseqüentemente, a linguagem da competitividade, da excelência, dos créditos, das competências, das qualificações, dos indicadores de rendimento, converte-se em preponderante. A preocupação reside no capital cultural e o que poderíamos denominar como capital emocional, nem sequer se contempla”* (SANTOMÉ, 2006, p. 100) Porém, apesar da linguagem de mercado ser essencial na escola, de modo a dar respostas às suas necessidades, não podemos descurar outras componentes.

A escola, metaforicamente, é um local de várias cores, texturas, tonalidades, linhas e pontos, todos particulares e irrepetíveis. Assim são as pessoas que a constituem (professores, alunos, assistentes operacionais, técnicos auxiliares, psicólogos e outros) de diferentes idades, histórias pessoais, culturas, formações e contextos socioeconómicos. As interações sociais, com uma forte componente emocional, que aqui ocorrem são um desses exemplos. Em particular, as relações entre alunos e docentes, podem definir o desempenho destes. Mas, para uma relação, que por vezes é tão efémera, qual a sua importância?

3. Relação professor aluno

“O indivíduo [...] é essencialmente social. Ele o é, não em virtude de contingências externas, mas devido a uma necessidade íntima. Ele o é geneticamente”. (WALLON apud CALIL, 2007, p .303)

A escola é um local onde ocorrem intensas e variadas interações sociais, em particular no contexto sala de aula, o professor assume um papel de grande importância, no seu relacionamento com os alunos, tornando-se um líder. (JESUS S. N., 2008)

Para além da tarefa de estimular e envolver a sua plateia de alunos, na transmissão de conhecimentos, estas têm aumentado, passando o professor a ser também “mestre, assistente social e pai adotivo” (MAXIMIANO, 2008), podendo ser um elemento de referência para os alunos, muitas vezes inexistente no seio familiar. Ser-se professor é um processo em constante movimento e alteração, na interação com o Outro⁸. (CALIL, 2007)

Ao longo do tempo, também os alunos têm mudado, e estes têm vindo a atribuir maior importância a fatores humanos e relacionais nos professores. (BREUSE, 1984 *apud* LOPES, 2001) Confrontados com o modelo de professor autoritário, estes contestam-no e ergue-se para desafiar a pessoa do professor. (LOPES, 2001)

Em particular, na relação do professor com o aluno, deverá apresentar características adequadas às suas atitudes e ao seu local público de trabalho, tais como atenção, educação e responsabilidade, ditar ritmos de trabalho, de modo a assim incorporar domínios pessoais, cognitivos e emocionais. (CALIL, 2007)

As relações estabelecidas entre professor e aluno geram diversas emoções e sentimentos, que irão influenciar os processos cognitivos e as situações vivenciadas entre estes. Apesar da componente emocional ser ainda subjugada, em relação aos aspetos cognitivo-intelectuais e metodologias modernas no processo de aprendizagem, estes mantêm-se conectados. Vigotsky define o sujeito como ativo, mas também interativo que constrói “ conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais” (SANTOS, ANTUNES, & BERNARDI, 2008, p. 48) Não só conhecimento, mas igualmente na composição do próprio sujeito e da sua forma de atuar.

“Há muitos anos que os professores sabem que aquilo que fazem tem influência no comportamento dos seus alunos. De facto, ensinar, é, por definição, uma tentativa de influenciar o comportamento e a aprendizagem dos alunos” (ARENDS, 1995, p. 117)

⁸ Por Outro devemos entender: o aluno para que exista o processo de ensino-aprendizagem; o colega com que se pode criar uma relação de partilha profissional; o superior que acolhe dúvidas e necessidades; a família do aluno, colaboradora na constituição do meio onde a criança se desenvolve; e ainda o governo, responsável pelas políticas e reformas escolares que originam mudanças na sala de aula.

3.1 A aprendizagem

Na busca de definir aprendizagem, percebemos que esta é uma mutação no raciocínio, conhecimento e comportamento do indivíduo, resultante da experiência vivenciada por este. (MAZUR *apud* TAVARES, PEREIRA, GOMES, MONTEIRO, & GOMES, 2007) Tavares e Alarcão (2002) completam esta definição enunciando a aprendizagem como uma construção pessoal, que se avalia através das modificações que esta opera num comportamento observável e exterior do sujeito.

“A aprendizagem ocorre quando nos transformamos ao nos relacionarmos com o outro. Dessa forma, é possível vislumbrar o quanto o professor é importante na formação de seu aluno e vice-versa, na transmissão dos valores e no desenvolvimento de sua humanização.” (MAHONEY *apud* CALIL, 2007, p. 304)

Da interação entre conhecimentos adquiridos previamente e novas experiências, são originados significados, concebendo o processo social que é a aprendizagem. (ARENDS, 1995) A aprendizagem ocorre não só no espaço escolar, como também fora dos seus muros, ao longo da vida, com conhecimentos que se conectam no decorrer do tempo. (PAROLIN, 2007)

Contudo a aprendizagem adquirida na escola, tem não só o objetivo de proporcionar conhecimento, como também objetivos e metas sociais, o que leva à transformação da estrutura cognitiva dos indivíduos. (GOLDANI, TOGATLIAN, & COSTA, 2010) O conhecimento, por si só, não é suficiente para a aprendizagem. É decisivo que o aprendiz complemente essas aprendizagens ao formar a sua personalidade, os seus objetivos e qualidade das relações estabelecidas, com noções de cidadania, respeito pelo ser humano e ética. (PAROLIN, 2007)

Existem diversas teorias relacionadas com o conhecimento⁹, porém importa considerar que a aprendizagem tem uma relação com o clima emocional que a envolve e é melhor conseguida quando estamos emocionalmente envolvidos. (SANTOS & UNESCO, 2007; PAROLIN, 2007)

“É possível, e desejável, ensinar estratégias de aprendizagem que capacitem os alunos para saber como aprender, contudo, tal não é suficiente para incrementar a qualidade das suas aprendizagens.”

⁹ Condicionamento clássico de Pavlov, condicionamento operante de Skinner, aprendizagem social de Bandura, perspectiva interacionista de Piaget ou sociointeracionista de Vygotsky.

Os alunos têm de querer aplicar esses ensinamentos estratégicos na prática. (...) Uma fatia muito substantiva dos alunos conhece muitas estratégias de aprendizagem, tal como a maioria da população sabe que por, responsabilidade social, deve separar o lixo, o que não significa necessariamente que o faça. Conhecer é fundamental para mudar, mas não é suficiente. Por estes motivos, ensinar o «conhecer» e o «querer», para que caminhem lado a lado é uma condição para que avancemos na direção de «aprender». (ABRAHÃO, 2008, p. 118)

Conhecer estratégias de aprendizagem, de facto pode trazer maior qualidade que o processo de aprendizagem, todavia o seu potencial fica diminuído quando é inexistente o “querer” aprender. Neste sentido a função do professor dirige-se para incentivador e motivador.

“Os alunos e alunas de hoje nasceram e aprenderam a viver em ambientes nos quais a palavra democracia aparece em qualquer parte.” (SANTOMÉ, 2006, p. 98)

Inevitavelmente, quando abordamos a questão da aprendizagem, falamos também do ensino, uma vez que são ambas “faces da mesma moeda”. De um modo geral, os alunos apreciam aulas com novos conteúdos, diferentes dinâmicas e interações entre o professor e turma. (ALMEIDA & SARTORI, 2012) Contudo, isto não faz com que todos os alunos apresentem o mesmo nível de interesse e motivação, o que geralmente vai-se refletir nos resultados obtidos. Compreender o processo ensino-aprendizagem é fundamental para se retirar maior proveito dele, tal como o papel que a afetividade tem neste.

3.2 Gestão da situação pedagógica

Para potenciar o processo de aprendizagem, importa considerar o aluno, os seus sentimentos e motivações de modo a que estes possam ser consolidados com as linhas orientadoras de conteúdos e programas disciplinares, tal como nos diz Barret, que centra a sua atenção *“en el sujeto que aprende o enseña, destacando las dimensiones emocional, motivacional y comunicacional del alumno, en oposición a la perspectiva centrada únicamente en objetivos y contenidos previamente definidos por el professo,*

donde los alumnos tendrán sólo como finalidad, únicamente, comprender, fijar y saber aplicar la materia del programa. ” (LEITÃO, 2010, p. 109)

Todavia, também estas relações e interações se caracterizam por situações inesperadas. Assim, de acordo com Leitão (2010), aprender a ser flexível, observar os seus alunos e estar atento ao “aqui e agora” da situação pedagógica, para que, se estas condições o exigirem, seja alterada a planificação, retirando maior proveito do momento vivenciado. Isso leva a que o professor possa igualmente aprender enquanto ensina.

“O professor é um pesquisador em serviço. Aprende com a prática a pesquisa e ensina a partir do que aprende. Realiza-se aprendendo-pesquisando-ensinado-aprendendo. O seu papel é fundamentalmente o de um orientador/mediador” (MORAN, 2000, p. 30)

3.3 Dimensão emocional

“Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem, ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista.” (FREIRE, 1996, p. 146)

As emoções são respostas cognitivas, comportamentais e até fisiológicas a ocorrências significativas para o indivíduo, associados a sentimentos subjetivos de prazer ou desagrado, deste modo a sua função na vida social dos indivíduos assume uma grande importância. (PARROT *apud* GOUVEIA *et al*, 2007) Uma vez que nas interações entre professor e alunos, são transmitidas mais informações do que as que se têm consciência, a dimensão emocional assume uma maior importância. (SANTOMÉ, 2006)

Mas no caminho para ser professor, nem sempre é fácil aceitar que os alunos têm formas particulares de ser e viver experiências, distintas de um adulto, ainda que estas sejam idênticas. Naturalmente, se algo desperta em nós o sentimento de alegria, vamos procurar repetir experiências, para obter novamente essa sensação. Se pelo contrário, sentimos aversão, de futuro procuramos interromper essas experiências. (VIGOTSKY, 2004) Assim, é importante que a relação professor-aluno se envolva num ambiente favorável, com confiança e respeito mútuos.

“A influência nas salas de aula, no entanto, nem sempre surge apenas do professor. Os alunos influenciam-se uns aos outros e

podem mesmo influenciar o comportamento do professor. ”
(ARENDS, 1995, p. 117)

Uma das teorias fundamentais para a compreensão da dimensão afetiva e sua importância no processo ensino-aprendizagem, é a teoria psicogenética de Henri Wallon (1879 - 1962), que servirá como base conceitual de referência neste estudo. Esta teoria considera a pessoa como um todo, onde na sua relação com o meio, os seus domínios afetivos, cognitivos e motor, são considerados de igual modo. (CALIL, 2007; WALLON H., 1968)

De acordo com este autor, não ocorre aprendizagem sem vínculo à afetividade. (PAROLIN, 2007) As emoções, manifestações da afetividade e expressão de sentimentos, são elementos importantes de recurso no processo ensino aprendizagem. A teoria psicogenética Walloniana propõe cinco estágios de desenvolvimento (impulsivo emocional, sensório-motor, personalismo, categorial e adolescência – [ver anexo 1](#)). Este estudo tem em particular atenção a adolescência, que ocorre simultaneamente com a puberdade. Nesta fase, com a predominância da afetividade, ocorre uma definição da personalidade, sustentada em questões pessoais, morais e éticas (ver Quadro 2).

| Estágio | Predominância do conjunto funcional e da direção | Indicadores | Principais aprendizagens | Principais recursos de aprendizagem |
|-------------------------------------|--|--|---|---|
| Adolescência (acima dos 11 anos) | - Afetivo; - Cognitivo; | - Última e movimentada etapa que separa a criança do adulto; - Fortalecimento do pensamento categorial; - Alteração do esquema corporal; - Ambivalência de sentimentos; - Questionamento de valores; | - “Quem sou eu? Quais os meus valores? Quem serei de futuro?” - Consciência temporal | - Oposição aos outros e às ideias; - Vivência de valores. -Convivência com pares. |

Quadro 2 - Características da adolescência, segundo a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon (MAHONEY & ALMEIDA, 2005, p. 28).

2.3.1 Afetividade

Segundo a literatura (MAHONEY & ALMEIDA, 2005; CALIL, 2007; PAROLIN, 2007; GASPAR & COSTA, 2011) Wallon considera a afetividade como um elemento imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade, que se vai transformando de acordo com as circunstâncias vivenciadas.

Do ponto de vista afetivo, na adolescência o principal recurso da aprendizagem é a oposição *“que vai aprofundando e possibilitando a identificação das diferenças entre ideias, sentimentos, valores próprios e do outro, adulto, na busca para responder: Quem sou eu? Quais são os meus valores? Quem serei no futuro?, que é permeada por muitas ambiguidades.”* (MAHONEY & ALMEIDA, 2005, p. 24)

Importa realçar, que quando falamos em afetividade em educação, não se trata afetos físicos entre professor e alunos, uma vez que nem sempre os professores nutrem amor pelos seus alunos e vice-versa. Assim, a presença de afetividade não implica a inexistência de limites. Pelo contrário, estes devem existir e ser colocados, assim o processo ensino-aprendizagem é facilitado, mas também é assegurado o bem-estar entre os envolvidos. (MAHONEY & ALMEIDA, 2005)

“São os sentimentos dos professores que impulsionam suas buscas, assim como a importância que atribuem aos alunos é que os move a buscar novas estratégias de ensino. Os professores, enquanto seres humanos, em alguns momentos se sensibilizam com seus alunos, ensinam a eles, promovem-nos e, em outros momentos, irritam-se com seus comportamentos e são impulsionados a buscar soluções razoáveis, racionais. (...) A emoção, tanto quanto a razão, é provocadora da ação do professor, seja ela uma saída, seja uma forma diferente de solucionar os vários e diversos embates provocados por situações indutoras internas ou externas à sala de aula.” (CALIL, 2007, pp. 307-308)

Enquanto adulto, onde se prevê que a sua afetividade esteja mais equilibrada, espera-se que o professor oriente ou neutralize os impulsos dos seus alunos. Porém, são de grande dificuldade os estudos dos componentes afetivos, sobretudo em desenvolver conceitos no âmbito de pesquisas científicas. (GASPAR & COSTA, 2011)

3.3.2 Contágio emocional

Wallon apresenta o possível auxílio dos meios afetivos nos processos cognitivos e vice-versa, uma vez que as emoções têm um caráter contagiante. Isto sucede devido ao efeito de contágio emocional, onde uma emoção induz o sujeito próximo a uma reação similar. (WALLON, 1976) Este efeito contagioso está presente ao longo de toda a vida do ser humano, desde os primeiros momentos de vida até às interações entre grupos, em adultos.

“Explicaria também a facilidade pela qual a atmosfera emocional domina eventos que reúnem grande concentração de pessoas, como comícios, concertos de música, rituais religiosos, situações que podem levar à profunda comunhão e solidariedade entre as pessoas ou à manipulação das pessoas” (GALVÃO, 2001, p. 23)

Segundo Wallon *“o carácter altamente contagioso da emoção vem do facto de que ela é visível, abre-se para o exterior através de modificações na mimica e na expressão facial. (...) A emoção esculpe o corpo, imprime-lhe forma e consistência (...) Esta visibilidade faz com que a tendência de contágio tenha bases muito concretas, embora geralmente subliminares e mal identificadas.”* (TAILLE, OLIVEIRA, & DANTAS, 1992, p. 89)

Nos primeiros meses de vida o bebé mobiliza os que o rodeiam com um contágio afetivo, onde estes não ficam indiferentes às expressões emocionais mais primitivas, como por exemplo o choro e reagem de acordo com as suas crenças individuais e parâmetros culturais. (GALVÃO, 2001)

Quando se estabelece um contacto emotivo, este é na realidade uma forma de um contágio mimético, onde o primeiro resultado é a participação e não a simpatia. (WALLON H. , 1968) De uma forma automática, existe a tendência para imitar movimentos, posturas e expressões de outras pessoas. (GASPAR & COSTA, 2011) As emoções são uma exteriorização da afetividade, através de uma expressão corporal e motora. (WALLON H. , 1968)

O contágio emocional ocorre, igualmente, pela positiva ou pela negativa, sem exceção da relação professor-aluno, o que condiciona o processo de ensino aprendizagem, porém Wallon, segundo Tassoni & Leite (2013), associa o contágio emocional positivo ao bom desempenho cognitivo.

4. Ensino das artes visuais

Segundo VYGOSTSKY, citado por FREITAS (2008; FREITAS, 2008; FREITAS, 2008) *“a arte é mediadora no processo sócio histórico do desenvolvimento humano”* enfatizando a atividade criadora como manifestação exclusiva do ser humano, que reside num constante processo de construção, desconstrução e reconstrução. Os processos artísticos permitem a fomentação da criatividade, imaginação fértil, inteligência emocional, iniciativa e orientação moral nos indivíduos que os estudam. (UNESCO C. N., 2006) Consequentemente, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005) integra a componente das artes, que é essencial no desenvolvimento do indivíduo. (UNESCO C. N., 2006)

“A Arte mostra ser um espaço riquíssimo, por vezes desaproveitado, que em muito pode ajudar a promover áreas em défice (...) Novos movimentos artísticos têm mostrado o papel que as artes podem ter no combate ao abandono e insucesso escolar, na integração de crianças imigrantes ou como função terapêutica para algumas crianças.” (FIGUEIREDO, 2009, p. 12)

A realização de atividades artísticas vinculadas ao conhecimento fomenta habilidades manuais, desenvolve sentidos (audição, visão ou tato) e expande a mente. (HERNÁNDEZ, 2000)

Mais especificamente as Artes Visuais, são uma área de ensino que permite o desenvolvimento de competências através da possibilidade de trabalho compartilhado, cooperativo e colaborativo. Nestas disciplinas, aborda-se, de um modo geral, não só a linguagem específica das artes visuais, como o funcionamento de instrumentos próprios, mas também a percepção e a sensibilidade visual. Discernir, compreender, valorizar, interpretar, imaginar e representar, a si mesmo e ao que o rodeia, são ainda capacidades desenvolvidas nos alunos na realização de atividades no âmbito desta área de ensino. (HERNÁNDEZ, 2000)

“Na escola, o ensino de arte constitui-se em um espaço e tempo curriculares em que os professores e alunos se dedicam metodicamente à busca e aquisição de novos saberes, especificamente, artísticos e estéticos. (FERRAZ & FUSARI, 1999, p. 19)

Tal como nas restantes áreas, um ensino de qualidade deve ter presente vários pré-requisitos¹⁰ (UNESCO, 2000) entre os quais aqueles que são reforçados pelas aprendizagens na/pela arte, a saber: professores preparados e motivados; aprendizagem ativa; currículo localmente relevante, suscitando o interesse e entusiasmo dos alunos; e respeito e participação de culturas e comunidades locais.

4.1 Educação Visual

“A Educação Visual e as disciplinas artísticas lecionadas no segundo e terceiro ciclos, são espaços únicos no currículo, espaços de conhecimento e de desenvolvimento de inteligências e capacidades.” (APECV, 2012, p. 4)

Alvo de diversas alterações, as artes visuais no segundo e terceiro ciclo, são abordadas através da disciplina de Educação Visual que tem atualmente para o 5º, 6º, 7º e 8º ano a carga horária semanal de 90 minutos e para o 9º ano 135 minutos. Sempre que possível, deve articular-se com outras disciplinas de modo a concretizar-se numa perspetiva multidisciplinar.

Os professores do ensino de artes, devem ter consciência que o ritmo particular da aprendizagem nas artes não é linear, mas sim *“rizomático, deixando as portas abertas para a serendipidade, para a descoberta não planeada, para o insólito e o inesperado”*. (APECV, 2012a, p. 5) Assim as planificações excessivamente meticolosas devem ser ponderadas, porém seguindo propósitos humanistas ou linhas temáticas.

O seu programa, documento curricular referencial para o desenvolvimento do ensino, tem um caráter aberto, onde escolas e professores gerem as dinâmicas e processos de ensino-aprendizagem. Assim é possível que os conteúdos presentes neste, apresentados de uma forma detalhada, com as finalidades, conteúdos a adquirir, capacidades a desenvolver e áreas a explorar, sejam abordados de acordo com momentos e realidades locais. (Departamento da Educação Básica, 2001)

“Para um professor de Educação Visual ter um conhecimento mais profundo sobre o modo como os seus alunos observam o seu meio e como o percebem será uma boa ajuda para a estruturação da sua planificação pedagógica.” (EÇA T. T., 2010, p. 134)

¹⁰ De acordo com o Dakar Framework for Action

4.1.1 Metas de aprendizagem

O programa deverá ser utilizado de forma simultânea com as Metas Curriculares, complementando-se, de modo a constituir um único documento coerente.

“A disciplina de Educação Visual, através da realização de ações e experiências sistemáticas, deverá desenvolver nos alunos a curiosidade, a imaginação, a criatividade e o prazer pela investigação, ao mesmo tempo que proporciona a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de processos cooperativos.”

As metas curriculares, de acordo com MEC são organizadas de modo a auxiliar o ensino, uma vez que procuram ser um referencial do que se ambiciona alcançar, permitindo ao docente mais concentração e melhores estratégias. Estas compreendem quatro domínios interdependentes para uma ação multidisciplinar, a saber: Técnica, Representação, Discurso e Projeto.

O domínio da Técnica, através de procedimentos sistemáticos e metodológicos, recai sobre a aquisição de competências especificamente relacionadas com aptidões práticas.

O domínio da Representação caracteriza-se por procedimentos de registo, comunicação, esquematização e visualização de simbologias de modo racional e de acordo com o seu propósito. O domínio do Discurso exprime-se através de procedimentos interpretativos, comunicativos e de transmissão de conceitos. O domínio do Projeto centra-se nos procedimentos organizacionais interligados com finalidade de satisfazer objetivos específicos.

Importa ainda referir que os objetivos, tal como os descritores declarados em cada ano de escolaridade, são de carácter obrigatório e em anos subsequentes, continuam a ser mobilizados. (RODRIGUES (Cord.), 2012)

Considerando os objetivos e os conteúdos definidos nos programas e metas curriculares, os agrupamentos de escola, de acordo com as suas necessidades e especificidades, devem, entre outros aspetos, selecionar a duração e as metodologias adequadas à definição das unidades letivas.

Mais uma vez salienta-se a relação da arte com vivências do quotidiano, afinal *“as artes ajudam as crianças e os jovens a aprender sobre si próprios e sobre as suas comunidades. Através da educação artística preservam-se património e heranças culturais, ajudando os alunos a reconhecer e a apreciar as diferentes perspetivas que vão encontrando num mundo cada vez mais globalizado. As artes chamam a atenção para a*

nuance, a ambiguidade e a complexidade da vida. Ajudam as crianças e os jovens a aprender ideias e valores culturalmente importantes.” (APECV, 2012, p. 2)

4.2 Arte e vida

Relembrando Paulo Freire *“ninguém aprende sozinho e ninguém ensina nada a ninguém; aprendemos uns com os outros mediatizados pelo mundo”.* (BARBOSA & COUTINHO, 2009, p. 13)

Ao olharmos em redor, percebemos que vivemos num universo visual, que para além de ser passível de compreensão e intervenção é também uma fonte de criação.

De quantas maneiras a podemos representar, um local que faz parte da nossa vida? Quantas cores ela tem? Que linhas a definem? Quantos pontos de vista podemos ter?

Gonçalves auxilia-nos quando afirma que “a cidade não é simplesmente onde se vive, é acima de tudo uma encruzilhada” (2007, p. 56) Uma encruzilhada não só de singularidades que a definem, como também um suporte singular para a arte pública.



Imagem 1 - "Douro no Porto" de Nadir Afonso.

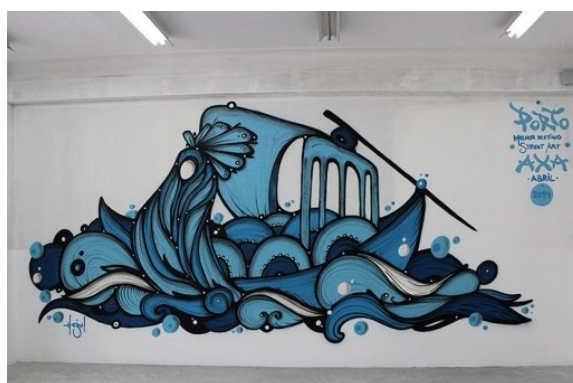


Imagem 2 - Grafiti de Hazul "A barca" (2014).

“A arte e a cidade constituem importantes vectores de experimentação, pois ambas nos convidam a aventuras de carácter estético e subjectivo, em que o estético diz respeito a formas de sensibilidade criadoras e o subjectivo, à produção social ” (GONÇALVES, 2007, p. 55)

As nossas cidades estão cheias de gestos, intervenções, espetáculos, eventos, apresentações e instalações, arte pública, aquela que se “apodera” no espaço público.

(PALLAMIN, 2000) Entretanto, a arte urbana, destaca-se dentro desta arte pública, pelo seu carácter subversivo e ilegal.

4.2.1 Arte urbana

Por arte urbana entende-se manifestações artísticas, que emergem no espaço público da rua, na procura de fugir dos espaços institucionalizados de arte. (GASPARETTO, 2014) O seu suporte vai para além do muro, onde “*poster, calçadas, viadutos, etc. são preenchidos por enigmáticas imagens.*” (CAMPOS, 2009, p. 92) A grande maioria destas intervenções tem uma forte componente crítica e de intervenção. O reconhecimento da sua capacidade comunicativa, têm levado à encomenda destas intervenções por diversas entidades. A comunidade de *street artists*, têm como principal característica a faixa etária, que se enquadra sobretudo na juventude, um período de oposição às convenções dos mais velhos (CAMPOS, 2009)

Desde a pré-história que o homem se manifesta visualmente sobre suportes arquitetónicos, documentando e retratando as suas vivências, ainda que se desconheça se a sua realização tinha esta finalidade. (LAZZARIN, 2007)

Mas é nos anos 60 do século XX que, em New York, se assistem às primeiras manifestações de arte urbana com *tags* realizados por gangs como uma forma de limitação territorial. (CARVALHO & CÂMARA, 2014) Simultaneamente, em Chicago, os movimentos antirracistas e de afirmação das comunidades afro-americanas promovem a pintura de mural coletivo, tendo resultado vários murais, entre os quais o *Wall of respect*, que se foram espalhando a Detroit, Boston, St. Louis e Filadelfia.



Imagem 3 - Mural Wall of Respect (Chicago), 1967.

Na década seguinte, a pintura mural iria disseminar-se por várias cidades, e também o movimento de maio de 1968 em Paris, dá contributos à história da arte urbana, com pintura de *stencil* e com a criação de ateliês de arte popular que, com a técnica de serigrafia, rapidamente espalharam pela cidade cartazes que promoviam a defesa de mudanças sociais (TORRES, 2001)

Os movimentos *hippie* e *punk*, nas décadas de 70 e 80 vão igualmente influenciando estas manifestações artísticas, tal como a cultura *hip-hop* na década seguinte. Consequentemente, a arte urbana, como nos diz Gonçalves (2007) é uma manifestação artística que, para além de feita na cidade é também resultado da sua vida e dos seus participantes. Esta trama reflete como somos “produzidos” pelos espaços públicos que nós próprios concebemos e ocupamos. (GONÇALVES, 2007, p. 61)

Entendemos que este movimento artístico, tem uma ligação desde a sua origem a movimentos de afirmação e a contestação política e ideológica. (LAZZARIN, 2007) Nos dias de hoje, o fenómeno da arte urbana é indiferente a raças e classes sociais.

“As ações de intervenção de artistas nas cidades estão imbuídas historicamente não só de um poder de instigar a percepção e chamar atenção para questões sociais e da cultura, como também de uma eventual capacidade de mobilizar inusitadamente as pessoas e incitá-las à ação, individual ou colectiva. ”
(GONÇALVES, 2007, p. 55)

Esta forma de arte começa a entrar no mercado artístico na década de 80, com a comercialização de graffiti em tela como foi o caso de Andy Warhol, Keith Haring e Jean-Michel Basquiat nos últimos suspiros da *Pop art*. Atualmente, Banksy é um dos mais prestigiados artistas envolvidos neste movimento, apesar de permanecer no anonimato, vê as suas obras a serem vendidas por centenas de milhares de dólares, em prestigiadas leiloeiras internacionais (CARVALHO & CÂMARA, 2014)

Infelizmente, algumas das intervenções deste movimento artístico, geram/são consideradas poluição visual, desorganização urbana e descaracterização de monumentos. O que por sua vez, fortalece a ligação ao vandalismo, delinquência, problemas sociais e até violência. (IVO, 2007) Contudo Banksy (2005, p. 8), vem em sua defesa dizendo:

“Graffiti is not the lowest form of art. Despite having creep about at night and lie to your mum it’s actually the most honest art form available. There is no elitism or hype, it exhibits on some of the best

walls a town has to offer, and nobody is put off by the price of admission.”

Definir as temáticas abordadas é impossível, devido a sua forte ligação à liberdade de expressão, originando uma imensa diversidade de mensagens.

Para este estudo são analisadas em particular as técnicas do **stencil** e dos **stickers**, remetendo para dois autores de linguagens particulares, Banksy e Clet, respetivamente. Ambas as técnicas pressupõem, em contexto real, a realização de estudo e trabalho prévio à sua aplicação.

“Some people become cops because they want to make the world a better place. Some people become a vandals because they want to make the world a better looking place.” (BANKSY, 2005)

4.2.1.1 O Sticker

Clet Abraham é um pintor e escultor francês que vive em Itália, ainda que tenha exposto em galerias, rapidamente quis invadir a cidade. Apesar de criar esculturas para este espaço urbano, são os seus **stickers**¹¹ na sinalização de trânsito que se destacam, procurando conciliar humor e um entendimento, sem interferir na leitura destes sinais. Os seus **stickers** em vinil, apresentam formas estilizadas, interagindo com a componente visual destes sinais, remetendo por vezes para características religiosas. (ANDINA, 2012; BARATTO, 2013)

¹¹ Em português autocolante ou adesivo



Imagem 4 - Clet a colar um dos seus *stickers* em Amsterdão (2013).

Na técnica do *sticker*, são produzidos previamente adesivos em papel ou plástico, com imagem ou texto, que posteriormente é colada sobre diferentes superfícies. Geralmente, as suas dimensões são reduzidas, o que em conjunto com a sua prévia preparação, possibilita que seja de fácil e rápida aplicação. A escolha da sua localização pode influenciar e até fazer divergir as leituras que lhe são atribuídas. Geralmente, podemos encontrá-los em semáforos, placas de sinalização de trânsito ou até cabines de telefone. A sua utilização foi iniciada antes de ser estabelecida como forma de arte contemporânea, como uma forma de divulgação de notícias e eventos, contudo não existe consenso relativamente à data da sua origem. (BORNHAUSEN, 2009)

4.2.1.2 O Stencil

Por sua vez, técnica de impressão através do **stencil** é uma das mais antigas da história sendo utilizada no Egito em tempos em que se construíam pirâmides e até no período em que se construiu a Grande Muralha da China. Esta permite que imagens ou textos, de forma simplificada sejam facilmente impressos, recorrendo a moldes ou máscaras, sobre os quais é aplicada a tinta em **spray**. (MACPHEE, 2004.)

A identidade de Banksy permanece no anonimato, mas a sua rebeldia e provocação dos seus grafitis retratam o artista. O seu **stencil** “procura” o olhar do simples passageiro da vida da cidade, desafiando os sentidos e incitando o pensamento. Com ilustrações sóbrias e detalhadas *“atua como reciclador de signos pré-existentes, ready-mades semióticos rearranjados e resignificados (...) na remontagem e re-significação de imagens corriqueiras, dando-lhes um inteiro novo sentido, suscitando uma associação mental que conjuga infância, entretenimento e horror, capitalismo e guerra, imperialismo e opressão, fast-food e carne humana, a diversão e a alienação do primeiro mundo em contraposição ao sofrimento terceiro mundista.”* (DIÓGENES, 2011)



Imagem 5 - Stencil de Banksy em Brighton Beach (2004).

4.3 Avaliação da disciplina

Inevitavelmente, quando fazemos um estudo sobre o ensino este remete-nos para o processo de avaliação. O artigo 23º do Decreto-Lei n.º 139/2012 declara: “a *avaliação tem por objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário*”. O mesmo, especifica as modalidades de avaliação a adotar: avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa.

A bibliografia (Decreto-Lei n.º 139/2012; ARENDS 1995, HERNÁNDEZ 2000) diz-nos que a avaliação diagnóstica, realizada no início do ano letivo ou de um tema, tem o intuito de detetar os conhecimentos que o aluno possui. Esta avaliação permitirá uma melhor estruturação, planificação e escolha de estratégias a abordar de futuro. Por sua vez, a avaliação formativa deve estar na base do processo avaliador. Qualificar e controlar os alunos não é a sua finalidade, mas sim, ajudar a que estas desenvolvam o conhecimento, mesmo que seja necessário ajustar processos e estratégias. Esta tem um carácter contínuo e sistemático. Por fim a avaliação sumativa traduz-se como um processo de um juízo global, após atividades de instrução. O seu objetivo é sumariar destrezas, habilidades e, desempenho, permitindo reconhecer se os alunos obtêm os resultados previstos.

Contrariamente ao que possa ser pensado, a avaliação nas disciplinas artísticas é essencial, mas não com a utilização de instrumentos que limitam as competências e conhecimentos a avaliar, como acontece nos testes de resposta fechada. Apesar de estes ainda serem instrumentos encarados por alguns professores como dignificadores de maior estatuto da disciplina, nas artes devem ser utilizados instrumentos de avaliação específica, como o caso do portefólio. (APECV, 2012a)

Capítulo 2

1. Descrição da situação educativa

“El mundo exterior interviene casi siempre indirectamente en la situación pedagógica” (*BARRET apud LEITÃO, 2010, p. 109*)

Com base nas palavras de Leitão foi descrita a situação educativa alvo do presente estudo, para assim ter previamente conhecimento das possíveis condicionantes existentes.

1.1 Caracterização do contexto externo

O concelho de Estarreja é limitado a norte pelo concelho de Ovar, a sul pelo concelho de Oliveira de Azeméis, a este pelo concelho de Albergaria-a-Velha e a oeste pelo concelho de Murtosa. Tem a área total de 108.11km², com a população de 26.997 pessoas. A sede de concelho situa-se na freguesia de Beduído, onde existe uma população de 7544 habitantes. Contudo, os Censos de 2011 reportavam para além de um envelhecimento da população, uma diminuição de cerca de 4% da população nos últimos 10 anos, contrariando a tendência dos concelhos vizinhos. O mesmo estudo diz-nos que, uma grande parte da população ativa, não possui o 9ºano de escolaridade. Devido à sua localização, é servido por alguns dos principais eixos rodoviários do país (A1, A25 e A29).

O concelho é caracterizado por um grande desenvolvimento industrial, sobretudo a norte, traduzindo-se numa forte tradição industrial com um dos principais complexos da indústria química do país. Já a sul, apresenta mais características rurais, com vastas áreas florestais e de terrenos agrícolas.

O concelho de Estarreja localiza-se no distrito de Aveiro, situa-se na sub-região do Baixo Vouga e é caracterizado pela existência de esteiros e canais da ria em todas as suas 5 freguesias (Avanca, Beduído e Veiros, Canelas e Fermelã, Pardilhó, Salreu), formando uma vasta diversidade de biótopos de enorme importância do ponto de vista ecológico. Das várias linhas de água que recortam o concelho o mais importante é o rio Antuã, caracterizando as paisagens com represas e azenhas. Devido à sua posição geográfica o seu clima caracteriza-se pela influência mediterrânea. (Câmara Municipal de Estarreja)

1.2 Contextualização da escola (perspetiva histórica)

Em Outubro de 1923, pela mão do Padre Donaciano Abreu Freire, é fundada a escola de Ensino Secundário em Estarreja - o Externato de Estarreja. Esta, assim se manteve até que ao final de oito anos, tornou-se pequena para o número de alunos existentes. Procurando dar resposta a este problema, em 1931 é fundado o colégio D. Egas Moniz. No entanto, devido à sua ineficiência, em 1960 é inaugurado um novo edifício.

Resultando da Reforma Educativa de Veiga Simão, em 1973 inicia-se o ensino liceal em Estarreja, apesar de nunca ter funcionado como tal, uma vez que foi fundido com a Escola Industrial e Comercial, o que originou uma das primeiras escolas secundárias do país, a Escola Secundária de Estarreja.

No ano de 2011 são concluídas as obras de requalificação do edifício escolar, transformando-se numa escola mais moderna e funcional. (ESE, 2011)

1.3 Caraterização da comunidade escolar

De modo a responder às necessidades, diversidade de interesses e motivações dos alunos que frequentam a presente escola, para além do ensino básico, apresenta uma oferta formativa ao nível do ensino secundário, regular e profissional. No ano letivo de 2009/2010 esta apresentava 17 turmas no ensino regular do 3º ciclo do ensino básico (6 do 7º, 6 do 8º e 5 do 9º ano) com um total de 415 alunos. A oferta formativa contempla ainda 55 alunos nos cursos de Educação e Formação, nomeadamente, Eletromecânica de equipamentos industriais e Operação de sistemas informáticos.

Ao nível do ensino secundário, com o total de cerca de 800 alunos, nesta escola decorrem os cursos de Científico-Humanístico, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades. Ao nível do ensino profissional são disponibilizados a cerca de 400 alunos oito cursos distintos. (ESE, 2009)

1.4 A população envolvida

De acordo com o protocolo existente entre a UA e as instituições de acolhimento para estágio, no âmbito do presente mestrado, os alunos de PES, devem participar, colaborar e partilhar o serviço letivo atribuído ao OC. Este é um docente efetivo à instituição onde decorrerá o estágio, que para além de constituir uma referência para o estagiário, assume ainda o papel de mentor. Esta participação traduz-se numa carga

horária semanal de 13 horas de contacto, sendo estas definidas em acordo entre o OC e os alunos de PES.

Após, um primeiro contacto entre o núcleo de estágio e o respetivo OC, foram distribuídas duas turmas, de diferentes níveis de escolaridade, a cada estagiária. A carga horária do meu OC é composta por 7 blocos de 90 minutos e 4 blocos de 45 minutos semanais. Este horário é distribuído por 8 turmas de 8º e 9º níveis de escolaridade. Das presentes turmas, acordou-se que, no meu caso iria contactar com a turma 8ºC e 9ºA, ambas com a disciplina de EV.

A composição de turmas é realizada considerando normas que a influenciarão, características como, por exemplo, o máximo de alunos por turma ou condicionantes pela existência de alunos com NEE.

Nas turmas a considerar, a disciplina de EV distribuiu-se pelo final do dia de aulas que lhe corresponde. Esta é mais uma das características que pode condicionar a concentração, manifestando consequentemente falta de atenção e interferindo inclusive com a motivação.

Considerando o efeito Pigmalião, importa referir que a turma do 9º ano estava referenciada como integrada em trabalho em situações de PES, uma vez que já existia um historial de trabalhos com professores em formação obtendo resultado positivos. Por sua vez a turma do 8º ano, era formada por alguns alunos que haviam sido deslocados de outras escolas, não havendo registo de trabalho com professores em formação.

“As turmas podem parecer semelhantes à distância ou no papel, mas, na realidade, cada uma é tão única como uma impressão digital.

Cada turma desenvolve os seus próprios processos internos, os seus padrões de interacção e os seus limites. É como se linhas imaginárias guiassem e controlassem o comportamento dentro do grupo. ” (ARENDS, 1995, p. 109)

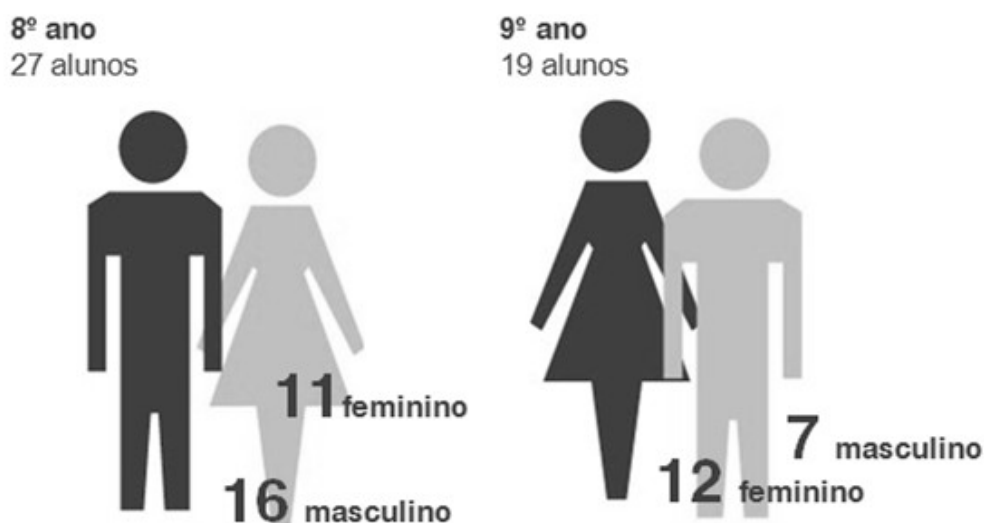


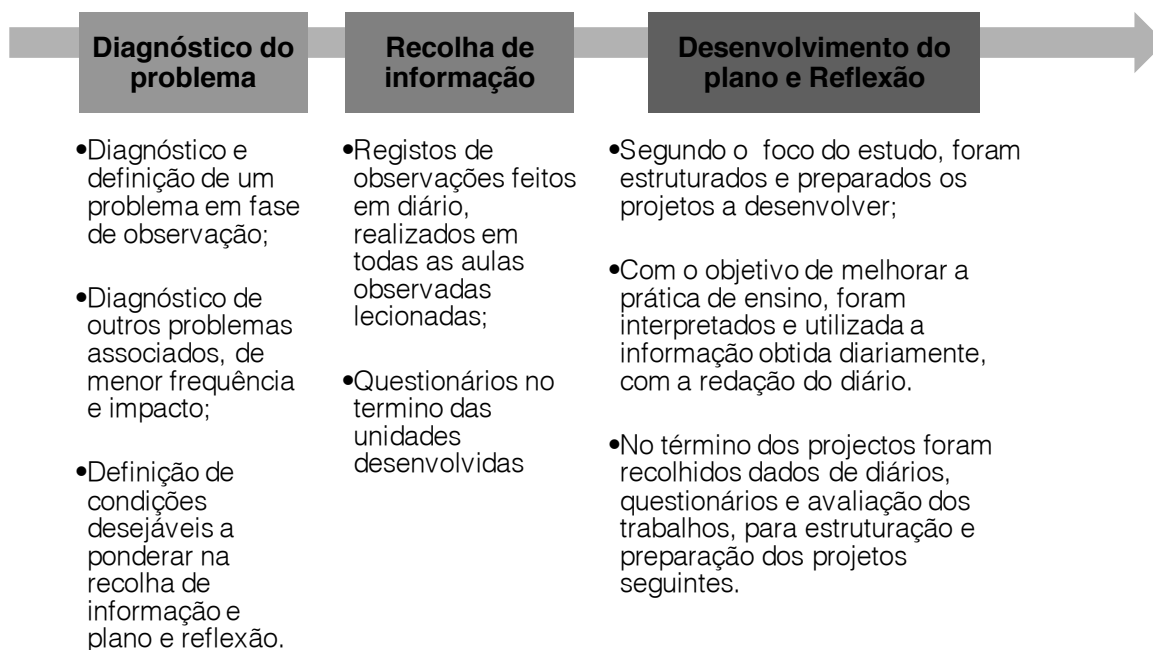
Figura 8 – Representação pictórica da população envolvida no estudo

A turma do 8º ano é composta por 27 alunos dos quais 11 são do sexo feminino e 16 do sexo masculino. A turma apresenta comportamentos de conversa perturbadora durante as aulas e de uma demorada entrada na sala de aula. Foi acompanhada, à quinta-feira, no horário entre as 16:55 e as 18:25, sendo este o último bloco de 90 minutos deste dia.

A turma do 9º ano é composta por 19 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. O número mais reduzido de alunos deve-se a presença de um aluno com NEE na constituição desta turma. Embora, este se tenha deslocado para outra escola, o número de aluno não aumentou. O seu acompanhamento ocorreu à segunda-feira, no horário das 16:55 até às 18:25, sendo também o último bloco de 90 minutos deste dia. E ainda à quinta-feira das 15:55 até às 16:40.

1.5 A investigação-ação no desenvolvimento do estudo

Delimitar um ciclo de implementação de metodologia, torna-se crucial para a execução da metodologia de investigação-ação. Porém, é também importante planear o trabalho que se desenvolve em cada uma das fases deste processo.



Quadro 3 – Implementação esquemática da metodologia de investigação-ação, nas suas diferentes fases.

1.6 Calendário do projeto

A integração de professores em formação, nas rotinas da sala de aula obedeceu a uma abordagem específica, de modo a facilitar a integração para ambos os intervenientes: estagiárias, OC e alunos. Por conseguinte, iniciou-se com um primeiro contacto com o OC e um reconhecimento do espaço escola.

Posteriormente, decorreu um período de observação de aulas lecionadas pelo OC, onde foi possível criar uma relação mais próxima com os alunos, tal como reconhecer os seus métodos de trabalho, dificuldades, rotinas, etc. Apesar de ser um período destinado à adaptação, esta observação não se pode caracterizar como passiva, tendo sido possível intervir e interagir, tal como observar não só turmas atribuídas ao OC, mas também as de outros alunos de PES.

Este período culminou com a leção de uma aula experimental sobre um conteúdo proposto pelo OC, “A Cor”. Com esta aula, pretendia-se proporcionar uma primeira experiência no processo de planificação e preparação de materiais tal como atividades a utilizar na aula.

De seguida, procedeu-se ao início das unidades supervisionadas, nas diferentes turmas. Durante esta etapa, foi ainda acessível presenciar a reunião de avaliação

intercalar e reuniões de avaliação do período das turmas acompanhadas, o que, proporcionou o contacto com as vastas componentes da profissão docente.

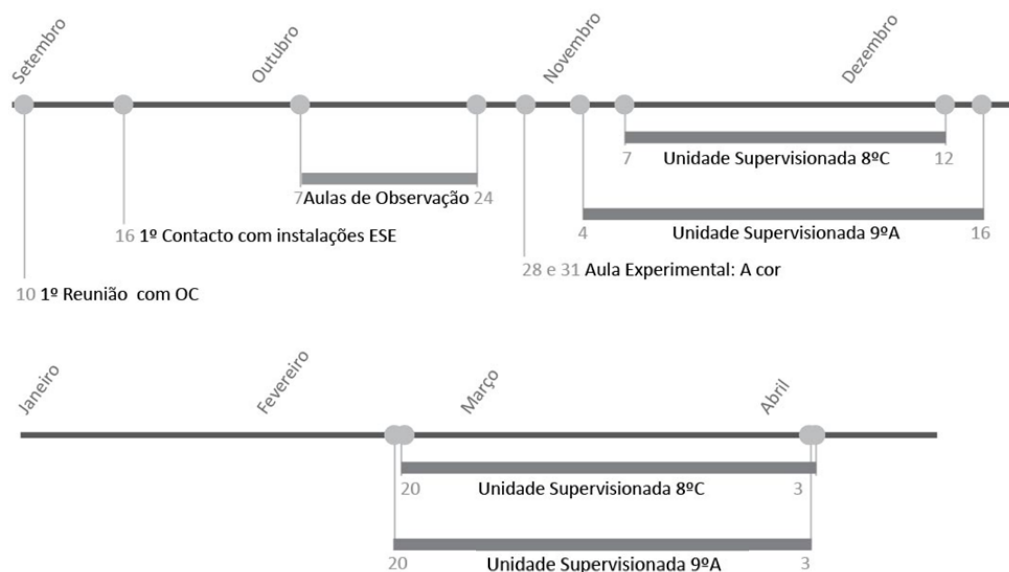


Figura 9 - Cronograma do projeto.

1.7 Estruturação dos projetos

“Na escola, o professor, (...), deve utilizar estratégias de encorajamento e motivação capazes de fazer com que o processo de ensino e aprendizagem conduza a mudanças no aluno. Estas deverão ser provocadas ao nível dos seus esquemas mentais, da sua criatividade e expressividade, das suas atitudes e comportamentos contribuindo, desta forma para um crescimento mais consciente e responsável, e favorecendo a construção de relações mais humanas e cívicas.” (ALMEIDA et al 2005, p. 366)

Tendo por base os objetivos que inicialmente foram propostos no desenvolvimento deste projeto e em articulação com os documentos orientadores, nomeadamente, metas curriculares e programa da disciplina de EV, foram estruturadas, planificadas, realizadas e avaliadas as primeiras unidades de trabalho.

Resultante das inferências obtidas até então, foram igualmente estruturadas as segundas unidades de trabalho, mas agora com uma maior integração nesta comunidade.

Em seguida são descritos os procedimentos considerados e planificados, descrição dos projetos e respetivo desenvolvimento

1.8 Procedimentos e planificação dos projetos de trabalho

“la capacidad del profesor para dar atención, escuchar y observar la realidad de sus alumnos (individual / grupo) le ayuda a saber escoger temas que deben ser tratados y las propuestas más adecuadas para cada momento pedagógico.” (LEITÃO, 2010, p. 108)

Com base nos objetivos deste estudo e, uma vez que era possível lecionar em cada turma duas unidades de trabalho, em ambas as turmas, a primeira unidade, teve como principal preocupação as motivações dos alunos. De forma poder realizar uma comparação com unidades que são estruturadas com base nos conteúdos programáticos, estas unidades foram implementadas num segundo momento.

De forma a atribuir um significado às metas previstas nas unidades de trabalho, e simultaneamente, contribuir para a identidade de cada aluno, foi proposta a exploração da temática Arte Urbana para os primeiros projetos de trabalho a desenvolver, em ambos os níveis de escolaridade. Esta temática foi adaptada ao programa da disciplina, com o propósito de incitar a motivação intrínseca, uma vez que a arte urbana é associada a um novo modo de comunicação emergente no desenvolvimento e formação dos jovens. (ALMEIDA, OLIVEIRA, & COSTA, 2005) Apesar de, como referido anteriormente, esta comunidade escolar, não se situar numa grande metrópole de uma vasta diversidade ao nível da arte urbana, este é um momento de afirmação destas manifestações artísticas em todo o país. Assim, é acessível aos alunos, um contacto com a arte contemporânea, que poderão analisar, quer seja nas suas deslocações para a escola, viagens ou passeios.

Numa segunda fase, procurou-se aumentar os níveis de dificuldade, sendo definidos os projetos pelos conteúdos e não pelas temáticas. Assim, foram escolhidos conteúdos programáticos, que pessoalmente se apresentavam como mais complexos, para lecionar e aprender. Contrariando a minha experiência enquanto aluna, que se assemelhava às experiências de alguns docentes atuais com os quais contacto, procurei que estes conteúdos fossem abordados com uma forte componente prática, na qual se deu grande importância ao “perceber” em vez do “decorar”.

A escolha de temáticas, ainda que secundárias, foram contextualizadas com o quotidiano dos alunos e procuraram uma maior expressão, não só das suas experiências como também do seu mundo interior, compreendendo os seus significados, de modo a

que as suas criações se aproximassem e tivessem influência no universo visual e cultural que os circunda.

Apesar da definição das unidades de trabalho ter sido comum aos diferentes níveis de escolaridade (ver Quadro 3), os seus projetos, conteúdos, metas curriculares, objetivos e carga horária foram distintos. (ver anexo 2, 3, 4 e 5)

| | | | |
|--------------------------------|------------------------|---------------------------------------|---|
| Estruturadas segundo tema | Unidades de trabalho 1 | Projeto 1 – 8º ano | Projeto Arte Urbana: o Stencil <ul style="list-style-type: none">- Planificação do projeto da atividade- Desenvolvimento do projeto da atividade- Avaliação do projeto da atividade- Apresentação pública dos trabalhos resultantes da atividade |
| | | Projeto 2 – 9º ano | Projeto Arte Urbana: o Sticker <ul style="list-style-type: none">- Planificação do projeto da atividade- Desenvolvimento do projeto da atividade- Avaliação do projeto da atividade- Apresentação pública dos trabalhos resultantes da atividade |
| | | Implementação dos questionários 1 e 2 | |
| Estruturadas segundo conteúdos | Unidades de trabalho 2 | Projeto 3 – 8º ano | Projeto Perspetivas e Sombras <ul style="list-style-type: none">- Planificação do projeto da atividade- Desenvolvimento do projeto da atividade- Avaliação do projeto da atividade |
| | | Projeto 4 – 9º ano | Projeto Linhas e Perspetivas <ul style="list-style-type: none">- Planificação do projeto da atividade- Desenvolvimento do projeto da atividade- Avaliação do projeto da atividade |
| | | Implementação dos questionários 3 e 4 | |

Quadro 4 - Resumo esquemático do desenvolvimento do projeto, seccionado pelas fases implementadas em contexto sala de aula.

Considerando que o professor tem a função de difundir aprendizagens ativas, permitindo a experimentação mais direta possível ao aluno, em que este possa aprender por iniciativa própria e possa controlar o processo, foram criadas em ambas as turmas fases de trabalho em que, apesar de impulsionar o desenvolvimento cognitivo, assumi um papel de observador participante.

Para tal, foram criadas atividades impulsionadoras em que:

- a)** Foram colocados problemas e possíveis procedimentos de resolução de forma a estimular o desenvolvimento dos alunos;
- b)** Pedi aos alunos que planificassem e conseguissem gerir-se na realização das atividades;
- c)** Disponibilizei aos alunos diversos materiais para executar as atividades.

Sobre este ponto, importa realçar que o facto de eu ter o cuidado de ir recolhendo o material necessário, disponibilizando-o para a concretização das atividades, evitou situações de ausências deste nas aulas seguintes. Assim sendo, todo o trabalho desenvolvido na sala de aula foi realizado de modo contínuo, sem interrupções no desenvolvimento de projetos, permitindo uma análise frequente que se revelou essencial na produção de *feedback* regular

1.8.1 Projeto Arte Urbana: o Stencil



Imagem 6- Stencil criado no contexto deste projeto.

A comunicação é uma necessidade do Homem. Ela pode ser realizada através de sons, gestos, palavras, sinais e símbolos. Com base na linguagem visual como forma de comunicação, percebemos que as suas finalidades podem ser mais ou menos explícitas. Estas finalidades podem ser de uso informativo, comunicativo, expressivo ou estético.

Esta foi a origem do projeto arte urbana – o **stencil**¹², que teve como finalidade a criação de um **stencil**, onde recorrendo à junção de diversas imagens se deu origem a composições visuais que podem ser associadas à linguagem crítica e provocatória dos trabalhos de Banksy.

Desenvolvimento do projeto

Iniciado este projeto com o 8ºano, foi tida em particular atenção os problemas de pouca criatividade nos trabalhos realizados por estes alunos e os seus comportamentos perturbadores ao funcionamento das aulas. Este projeto passou pelas fases de experimentação, sensibilização e concretização de proposta final.

Ao contrário do que habitualmente é realizado, a sensibilização e apresentação da finalidade desta unidade de trabalho, não foram apresentadas de imediato aos alunos. Deste modo pretendeu-se que estes se focassem em cada tarefa que era pedida de modo faseado, obtendo assim mais concentração da parte alunos. Considerando as notas de observação recolhidas até à data, foi planificada uma tarefa inicial em que os alunos adquiriram total autonomia sobre o seu desempenho e comportamento.

De modo a não estreitar a criatividade dos alunos e que a linguagem das suas produções se assemelhasse às de Banksy foram distribuídas folhas com diversas imagens de diferentes dimensões. Estas foram selecionadas de acordo com temáticas aparentemente díspares, como por exemplo: infância, mundo digital, guerra, **fast food**, animais, entre outros. Com base na junção destas imagens, os alunos foram desafiados a realizar composições visuais, mas incitando à criatividade, com a realização do inesperado, do impossível, o irreal e ainda o metafórico. Para clarificar o que era pretendido com este exercício, acompanhei a explicação com exemplos visuais, realizados por mim. Esta conjugação deveria ser feita em papel vegetal. (Imagem 7)

¹² Ver

A acrescentar à intencional falta de informação, havia ainda a restrição do tempo em que podiam executar a composição, uma vez que existia um sistema de rotação dos grupos de imagens, fazendo com que após um determinado tempo ficassem privados do grupo em que trabalhavam. Completando este ciclo recebiam um novo grupo de imagens, iniciando novamente o problema de criar uma nova conjugação. Nesta fase, a distribuição do material dos alunos, foi condicionada para que durante a explicação fosse possível evitar ao máximo o ruído de materiais, o que proporcionou uma maior atenção ao decorrer das minhas indicações. Os alunos foram também sensibilizados para a rentabilização máxima do tempo, daí que durante a concretização da tarefa não poderiam deslocar-se da sua mesa. Estas restrições foram de extrema importância para a implementação de algumas regras de sala de aula, até então não implementadas, traduzindo-se em menos agitação, ruído e distração. Esta tarefa foi pontuada por um exemplar ambiente em sala de aula, sendo produtivo, criativo e agradável para todos.



Imagem 7 – Conjunto de imagens fornecidas aos alunos (à esquerda) e sua junção em composições visuais (à direita).

Após a análise dos trabalhos realizados pelos alunos, constatou-se que estes eram um pouco padronizados, o que ordenou um momento expositivo com a apresentação sobre a arte urbana. Deste modo foi possível, que os alunos visualisassem um vasto número de exemplos. Esta exposição teórica teve uma primeira abordagem global sobre a arte urbana, movendo-se para a particularização em direção ao stencil. De seguida, tal como tinha sido implementado anteriormente, deu-se continuidade à atividade iniciada anteriormente com as mesmas limitações, mas agora com a possibilidade de recolher mais imagens, agora com o acesso a dois grupos de imagens. Os resultados demonstraram ser mais criativos, com um bom funcionamento da tarefa dentro da sala de aula, vendo os alunos a trabalhar tranquilamente, de forma empenhada e não dando pelo tempo a passar.

Apesar de terem sido informados sobre a temática deste trabalho, os alunos continuam sem saber a finalidade do seu trabalho. Considerando a apresentação da

arte urbana e as suas técnicas, em particular o **stencil** de Banksy e fomentando o espírito crítico, a capacidade de autorregulação e a autonomia da turma, cada aluno foi convidado a selecionar os seus melhores trabalhos e debateu com a turma qual a melhor proposta. Com este momento, pretendeu-se que pudessem partilhar os seus trabalhos, proporcionando também a sua intervenção no processo de avaliação e de **feedback**, que por norma recebem dos professores. Contudo, como era previsível, este foi um momento de mais agitação e descontração, daí ter sido deixado para o final da aula. Apesar de este momento gerar ruído devido ao diálogo, que pode ser encarado como perturbador para alguns docentes, à que considerar as palavras de Freire (1987)¹³ que afirma que o diálogo no espaço sala de aula entre alunos e professores, gera aprendizagem.

Com a visualização de um vídeo sobre a técnica do **stencil** procurou-se não só exemplificar o potencial desta técnica, bem como permitir mais algum dinamismo às aulas, de modo a que os alunos se sentissem motivados para o trabalho em execução. Perante a visualização deste, os alunos reconheceram e surpreenderam-se com potencial desta técnica. Concluído este momento, foi assinalado o trabalho de cada aluno com o melhor potencial, selecionado anteriormente entre os restantes alunos, com a distribuição de uma pequena lista onde estava o meu **feedback** tal como o dos seus colegas de turma. Nesta fase foi pedido aos alunos para que, de acordo com o **feedback**, aperfeiçoassem o seu desenho, ponderando agora as necessidades que implica a técnica do **stencil**, nomeadamente no desenho para possivelmente cortar a máscara. Por fim, os alunos visualizaram novamente um vídeo em **stop motion**, realizado com um vasto conjunto de t-shirts com estampagens, como se pretendiam neste trabalho. Foi assim demonstrada a finalidade que se pretende com a realização desta unidade.

Ponderando as situações de comportamentos indesejados que até então haviam decorrido, ocorreu alteração de lugares dos alunos, na sala de aula. Estes, que estavam colocados pela ordem da sua listagem de nomes, foram alterados por mim, de modo a que os mais conversadores ficassem ao lado de alunos mais tímidos, para assim distribuir alunos por todo o espaço disponível da sala e a eliminar os focos de conversa perturbadora.

¹³ Na obra “Pedagogia do Oprimido” Freire menciona a relação professor-aluno, à semelhança do Estado e do seu povo, como opressor e oprimido. Ao analisar a relação dialógica, na sala de aula este acredita que educador e educando, ambos aprendem através do diálogo, as suas palavras afirmam “Sem ele (diálogo), não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.” (FREIRE, 1987, p. 46) O mesmo autor, realça ainda a ação anti dialógica como uma invasão cultural onde “é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes a sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 1987, p. 85)

Procedida a explicação, com uma exemplificação, de como deveria ser o corte da máscara, conseqüentemente, os alunos foram convidados a criar a sua própria máscara de **stencil** com recurso à folha de acetato. Contudo, esta fase revelou-se de maior dificuldade, uma vez que muitos deles pela primeira vez trabalhavam com folha de acetato e x-ato. Contudo, durante este momento, procurou-se acompanhar o máximo possível o trabalho individual dos alunos, de modo a auxiliar a técnica de corte.

Percebendo que os alunos, demonstraram-se motivados e empenhados para a realização do seu **stencil**, mas que por vezes tinham problemas ou acidentes no corte da máscara, foi permitido que estes realizassem um novo corte de máscara em casa, antevendo a garantia de uma interpretação mais completa da sua obra.



Imagem 8 – Máscara de **stencil** realizada para este projeto por aluno.

Todavia, uma vez que a avaliação incide sobre o trabalho dos alunos realizado na sala e de modo a garantir uma equidade neste processo, percorri todos os alunos, tirando anotações de: desenho em folha de acetato, corte em acetato e gestão de tempo de trabalho.

A impressão do **stencil** foi realizada em t-shirts dos alunos, solicitadas para este fim, aumentando o nível de expectativas dos alunos sobre o resultado final. Concluída a impressão, os alunos puderam usar uma peça de vestuário com uma composição visual criada pelos próprios. Salienta-se que foram superadas as expectativas iniciais, tanto a nível criativo, como comportamental.

Tal como previsto este projeto decorreu durante os seis blocos de noventa minutos.

A exposição destes trabalhos foi prevista com a colocação de cordas no átrio da escola, onde seriam colocadas as t-shirts, criando metaforicamente um estendal. Contudo, esta não foi autorizada, uma vez que existe um espaço destinado

exclusivamente à exposição de trabalhos e aqui não é possível colocar cordas. Deste modo as peças foram apresentadas neste espaço, mas colocadas em expositores.

1.8.2 Projeto Arte Urbana: o Sticker



Imagem 9 - *Sticker* desenvolvido por aluna, ao longo do projeto arte urbana: *stickers*.

Apropriando a realidade que nos envolve, reconhecemos formas e situações que nos estimulam os sentidos e possibilitam o “ver” e o “comunicar”. Debruçando sobre a comunicação visual, em particular os seus códigos, constituídos por signos (usados para transmitir informação), onde a forma é a base de trabalho para a transmissão de algo pela representação.

Com o objetivo de transmitir pensamentos próprios ou criativos surge o projeto arte urbana – o *sticker*¹⁴. Neste projeto a forma inicial destes signos é deformada (alterar a forma, porém mantendo-se perceptível a identificação da forma inicial) ou transformada (mudança na forma de tal modo que surge uma nova forma sem relação com a original) à semelhança do que acontece na arte urbana.

¹⁴ Ver pág.35, 4.2.1.1 O *Sticker*.

Desenvolvimento da atividade

Na turma do 9º ano o presente projeto fragmentou-se nas seguintes fases de trabalho: experimentação, investigação, construção de proposta e concretização de proposta final.

Numa primeira fase iniciou-se o trabalho de experimentação em que os alunos ainda desconheciam a temática e conteúdos que iriam ser abordados. Confrontados com bases de trabalho em formatos distintos dos padronizados e apenas sustentado nesse formato solicitava-se a construção de uma composição visual. Distribuídas aleatoriamente aos alunos, as bases de trabalho distinguiam-se pelo seu corte em formas triangulares ou circulares. Esta experiência decorreu muito bem, com os alunos a trabalharem de forma tranquila e concentrada, resultando em trabalhos diversos, com características muito específicas e individualizadas. (Imagem 10) Após a realização desta atividade, foi concedido tempo para não só partilhar os resultados entre a turma, tal como ouvir e discutir apreciações dos alunos. Salienta-se que, neste momento os alunos lançaram algumas dúvidas pertinentes e de forma ordenada, o que gerou um diálogo muito produtivo. Indo ao encontro do que era pretendido os alunos demonstraram-se curiosos, interessados e motivados.

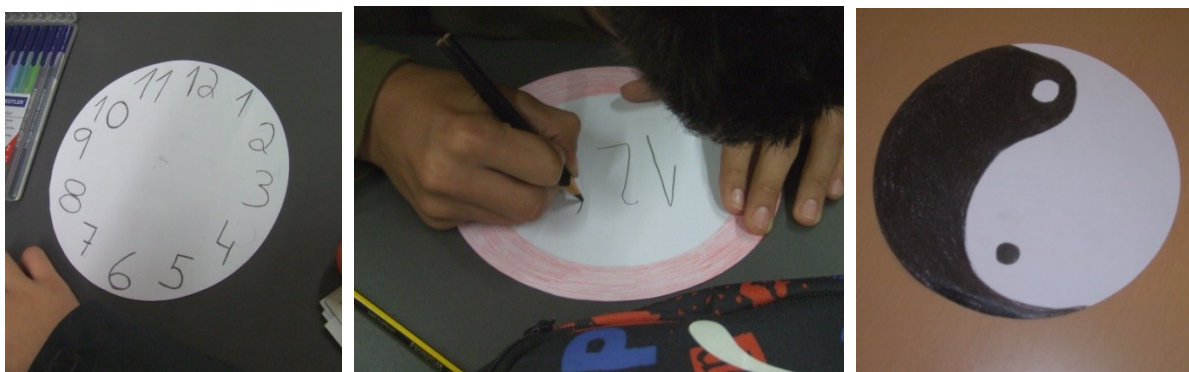


Imagem 10 – Experiências de composições visuais, com base nos formatos de papel.

Somente após este momento se iniciou a apresentação e sensibilização para a temática e, para que estes criassem motivação através de expectativas do resultado final, para além de visualizarem um vasto grupo de exemplos, particularmente de *stickers*, adquiriram ainda informações relevantes sobre este movimento artístico, e informação sobre intervenções semelhantes geograficamente acessíveis, de modo a que a escola

estabeleça um diálogo com a realidade envolvente. Esta apresentação expositiva, foi interrompida para que os alunos pudessem visualizar um pequeno vídeo¹⁵, sobre Clet, apresentando assim a técnica que estes iriam executar. Para além de quebrar a monotonia da apresentação, este vídeo permitiu ainda implementar algum dinamismo e demonstrar alguns exemplos de forma divertida.

Incutindo metodologias de trabalho, procurou-se que os alunos fizessem recolha de suportes de criação artística incutidos no quotidiano, especificamente sinalética de trânsito. Porém, limitados pela gestão temporal e condicionantes meteorológicas, esta recolha não foi possível executar *in loco*, tendo sido realizada em sala de aula, com base em fotografias previamente recolhidas, fornecendo aos alunos maior autonomia e gestão de metodologias. (Imagem 12)



Imagem 11 – Recolha de informação visual, relativa aos sinais de trânsito.



Imagem 12 – Estudo de *sticker* levado a debate em grupo.

Dando início ao processo criativo, incitou-se a concretização de estudos pouco rigorosos, mas de rápida execução, pretendendo disseminar os receios de lapso, para posteriormente executar um número mínimo de estudos, porém com mais detalhe e rigor. Constatou-se que a fase de estudos apresenta-se árdua para os alunos, gerando-se medo de riscar e errar e consequentemente, conversas entre alunos e divagação. Confrontada com isto optei por trazer comigo todos os trabalhos no final da aula para analisar e deixar por escrito um *feedback* para os alunos sobre os seus trabalhos. Posteriormente, foi disponibilizado material para a realização de estudos de forma mais limitada, porém mais focado e consequentemente mais produtivo. Nestes estudos, os alunos foram ainda confrontados com questões de proporções de elementos dos sinais de trânsito, não ponderados até então.

¹⁵ Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=kVJ9XUYQ3FU&list=PLGbs5wAoJAwD0GOnDBP3k9p4fhghgQ8Gz&index=3>

(obtido em 24 de Outubro de 2013)

Entre estes últimos estudos, deveriam ser eleitos os que os alunos consideravam como melhores, para posteriormente debater sobre estas escolhas entre grupos de alunos. Durante esta discussão em grupo, os alunos somente poderiam enumerar aspetos positivos dos seus próprios trabalhos, respondendo aos restantes elementos do restante grupo, que estavam encarregues de assinalar aspetos menos positivos, e assim sucessivamente, alternando entre todos os constituintes do grupo. Estes grupos, foram constituídos de modo a que, alunos de diferentes níveis pudessem estimular o pensamento crítico entre si. Baseando-se nestas apreciações, foi realizada a construção rigorosa da proposta, respeitando as características do suporte de intervenção – sinais à escala. Para tal, os alunos já deveriam ter consigo toda a pesquisa necessária para a elaboração do seu desenho final rigoroso, tendo atenção às proporções e cores, de modo a ser possível aos alunos a enumeração e seleção do material que iriam necessitar para as futuras aulas de concretização do *sticker*.

Concretizando as suas propostas finais, os seus projetos foram elaborados em papel autocolante, de modo a uma maior aproximação da realidade desta técnica. Também as réplicas dos sinais, criadas por mim, permitiram a colagem e descolagem dos seus *stickers*, de modo a corrigir imperfeições de colagem.

Tal como havia sido planificado, este projeto decorreu nos sete blocos de noventa minutos e seis aulas de quarenta e cinco minutos, inicialmente previstos.



Imagem 14 – Exemplo de *sticker* realizado no âmbito do projeto a utilizar em sinais de aviso de proximidade de semáforo.



Imagem 13- Exemplo de *sticker* realizado no âmbito do projeto a utilizar em sinais de sentido proibido.

Na tentativa de um maior realismo, procurou-se que os trabalhos destes alunos fossem expostos em espaços da cidade, devidamente cedidos pela Câmara Municipal de Estarreja. Contudo, sem resposta em tempo útil, acabou por ser realizado a exposição

em conjunto com os trabalhos do projeto arte urbana – o *stencil*, no espaço da escola dedicado a esta finalidade.

1.8.3 Projeto Perspetivas e Sombras



Imagem 15 – Instalação final, desenvolvida no projeto perspetivas e sombras.

Ao representarmos rigorosamente a forma e o espaço, devem ser despertadas as características de observador e interpretador. Representar o volume de forma bidimensional implica o uso da perspetiva, do claro-escuro e da linha. A partir do uso da perspetiva e do claro-escuro, surge o projeto perspetivas e sombras.

Com a incidência luminosa e a gradação tonal, obtemos zonas de sombra própria, em objetos tridimensionais, e sombra projetada, nos planos envolventes. Considerando o volume e a sua interação com o espaço, tendo como foco a sombra que é gerada, este projeto teve como finalidade a criação de uma instalação com a junção dos trabalhos de toda a turma, onde a sombra criada com orientação luminosa assume a forma de silhuetas de rostos humanos.

Desenvolvimento do projeto

Antes de iniciar este projeto foi realizada uma atividade de dificuldade intermédia com a função de avaliar os conhecimentos dos alunos. Para esta atividade foi elaborado um jogo, onde eram visualizados diferentes sólidos e sendo indicado um ponto de vista específico, os alunos deveriam escolher entre as possibilidades, o que era visualizado do

ponto de vista assinalado. Esta solução deveria ser encontrada, ponderando a posição de faces e arestas, sendo assinalada num boletim criado para esta função. Gradualmente, o tempo para encontrar esta resposta foi diminuindo, logo aumentando o nível de dificuldade. Após a explicação do funcionamento do jogo, com particular atenção à disposição do boletim de respostas, foi solicitado a alguns alunos para se sentarem no chão, de forma a ficarem mais próximos do quadro onde era projetado o jogo, e assim melhorando a visualização deste. Realçando que foi transferida uma maior autonomia para os alunos, esta atividade revelou-se como importante no controlo do ambiente da sala de aula, com melhor comportamento e desempenho.

Considerando que esta turma até então apresenta comportamento perturbador durante os momentos mais teóricos e expositivos, a transmissão dos conteúdos programáticos procurou ter uma maior componente prática, onde foi disponibilizado para o estudo um modelo tridimensional (Imagem 16), possível de decompor, de forma a assemelhar-se ao suporte de papel, bidimensional. Este momento pressupôs a realização de uma atividade que visava avaliar a capacidade de aquisição destes conteúdos. Para além de demonstrada e explicada a ficha da atividade, foi também acompanhada com uma das possíveis resoluções, passo a passo.

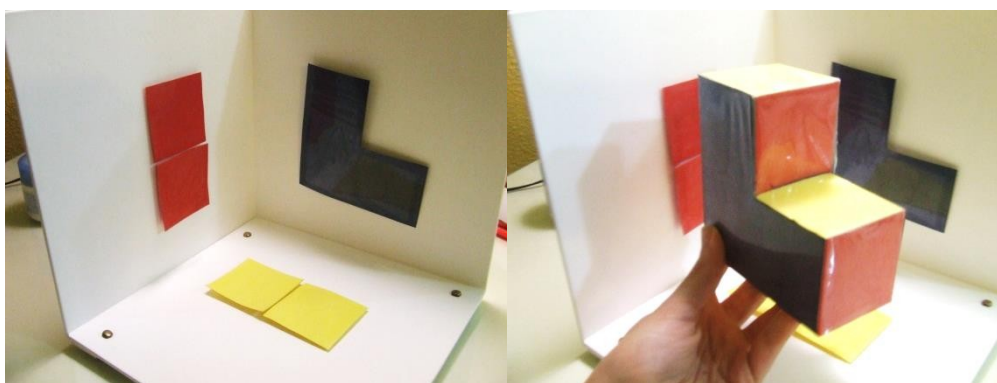


Imagem 16- Modelo tridimensional exemplificativo.

De imediato, os alunos foram alertados para a importância de realizar um esboço, contudo vários assumiram uma posição derrotista e desinteressada, com uma fraca atitude de experimentação e investigação. Nesta fase, sentiu-se a necessidade de realizar um ensino personalizado, devido à facilidade com que a turma se dispersa, quando se realiza de abordagens coletivas. Contudo, apesar de esta forma de ensino ser teoricamente adequada, é “impossível ser realizado nas turmas de trinta alunos que existem nas nossas escolas” (JESUS & SANTOS, 2004, p. 53), como o caso desta turma.

Consequentemente, a concretização desta fase de projeto não decorreu como o planificado e expectado, exigindo uma reorganização do projeto anteriormente

considerado. Inicialmente, este projeto tinha como finalidade a realização de composições visuais a partir da sombra gerada com a disposição de diferentes objetos (Imagem 17), todavia, após a avaliação desta tarefa foi redefinido para a composição visual a partir, somente de um objeto moldado pelos alunos (Imagem 18).

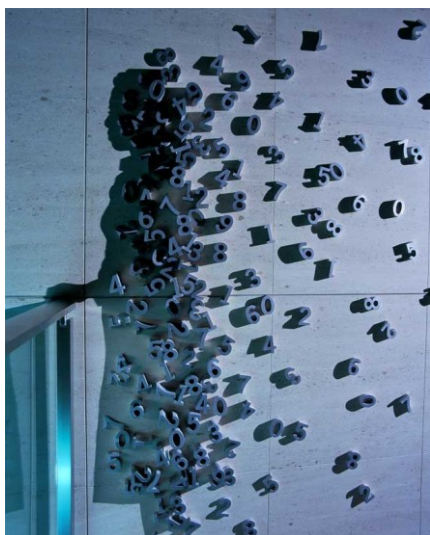


Imagem 17 - “City View” Instalação de números em alumínio de Kumi Yamashita (2003) em Namba Parks Tower, Osaka Japão.



Imagem 18 - “Clouds” de Kumi Yamashita (2005) em Stellar Place Sapporo JR Tower, Hokkaido, Japão.

Esta alteração surgiu num momento em que os alunos apresentavam características de desmotivação, realçando a importância de explicar aos alunos que daqui em diante, o trabalho iria ter uma componente mais prática e experimentalista. Procurando, mais uma vez, estimular o interesse dos alunos por esta proposta, surgiu, mais um autor de inspiração, Luís Queimadela, autor de várias esculturas expostas em diversos locais da cidade de Aveiro.



Imagem 19 – “Invitro” Exposição de escultura urbana de Luís Queimadela, Aveiro.

Como sensibilização para a proposta final, foram executadas tarefas tendo como suporte o papel, onde a sua modelação e corte originam sombras projetadas, permitindo a interpretação de composições visuais.

A primeira tarefa foi introduzida com breve explicação prática da interação entre objetos e planos, com as características de opacidade de fontes de luz. Principiando a apresentação em **power point**, esta foi bastante simples e possibilitou aos alunos que colocassem as suas questões nos tempos dedicados para tal. A apresentação contemplava ainda uma elucidação da atividade, juntamente com uma possível resolução, podendo esta ser analisada pelos alunos. Esta teve como inspiração as sombras chinesas, tendo distribuído aos alunos bases de modelação, onde estavam pequenas figuras, servindo como orientação à restante composição visual (Imagem 20) Mesmo com os alunos a comentarem entre si os seus trabalhos, este momento decorreu com tranquilidade, vendo os alunos empenhados e concentrados nos trabalhos. Apesar de haver algumas questões por parte dos alunos, todos foram capazes de realizar a atividade. No final desta atividade, foi muito proveitoso, verificar que os alunos não deram pelo tempo passar e com ambição de concluir os seus trabalhos



Imagem 20 – Base de modelação, com figura impressa e restante composição visual (à esquerda). O respetivo resultado em sombra, após corte e exposição a foco de luz (à direita).

A segunda tarefa conciliou não só os conteúdos anteriormente referidos, como também a simetria e a dicotomia forma/fundo. Expondo conceitos teóricos acompanhados com exemplos, antecedeu-se a apresentação do exercício e uma possível resolução passo a passo, podendo esta ser analisada e explorada pelos alunos. Nesta tarefa, somente era permitido modelar metade da composição visual, sendo todo o seu conjunto formado segundo um eixo de simetria, onde se reunia o corte com a sombra. (Imagem 21) Apesar de alguns alunos continuarem a apresentar características

perturbadoras, durante a realização destes trabalhos agiram de forma empenhada e tranquila, inclusive, permitindo que estes pudessem ouvir música.

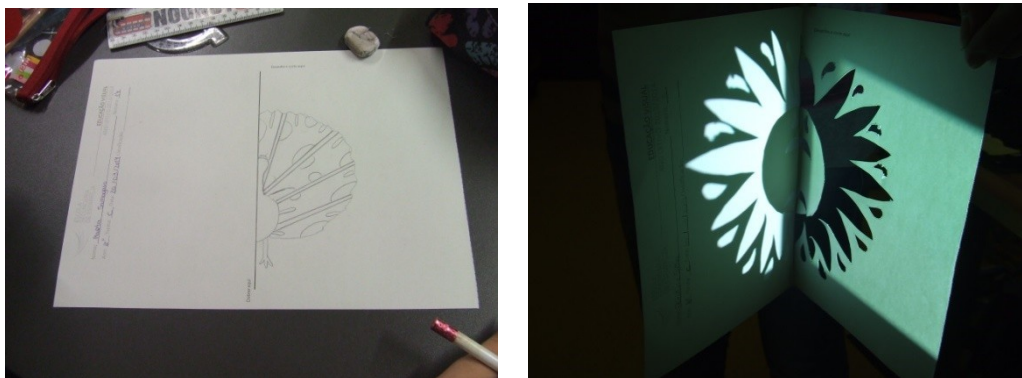


Imagem 21 - Base de modelação, com excerto de composição visual segundo eixo de simetria (à esquerda). O resultado em sombra, após corte e exposição a foco de luz (à direita).

Deve ainda referir-se que, nas tarefas anteriormente mencionadas, os alunos foram alertados para extrair partido do “tosco” que as suas ilustrações apresentassem, em vez de esta frustrar a sua criatividade e a sua vontade experimentalista.

Findadas as tarefas de sensibilização, foi visualizada a apresentação relativa a esta atividade final, mais uma vez com exemplos de sombras geradas a partir de esculturas e ainda com uma possível resolução passo a passo.

Por fim, os alunos modelaram em esponja floral (material de manuseamento simples, económico e de fácil acesso) silhuetas de diversos rostos humanos, disponibilizados por mim. Embora seja uma técnica e material de uso pouco frequente para os alunos, estes mostraram-se muito empenhados em descobrir e executar esta atividade. Uma vez que esta tarefa produz muitos detritos e sobras, os alunos foram alertados para manter o seu local de trabalho limpo, tendo à disponibilidade, pano, água, vassoura e pá do lixo.



Imagem 22 – Instalação final, com reunião de todos os trabalho dos alunos, à esquerda sem uso de foco de luz, à direita, resultado com foco de luz lateral.

Apesar das dificuldades apresentadas por esta turma, ao nível de concentração, este foi um trabalho desafiante, acolhido com grande empenho e vontade de superação. As modelações foram individualmente coladas em coloridas cartolinas onde, com a reunião de todos, resultou numa colorida instalação, na qual a sombra projetada das silhuetas, essencial para a leitura desta instalação, é criada com uma fonte luminosa lateral. (Imagem 22)

Tal como era esperado, este projeto enquadrou-se dentro dos sete blocos de noventa minutos. Contudo, pela indisponibilidade do espaço de exposição, como também pela ausência de condições luminosas adequadas no espaço escolar, esta instalação não pode ser exposta, sendo apenas apresentado o resultado final aos alunos através de fotografia.

1.8.4 Projeto Linhas e Perspetivas

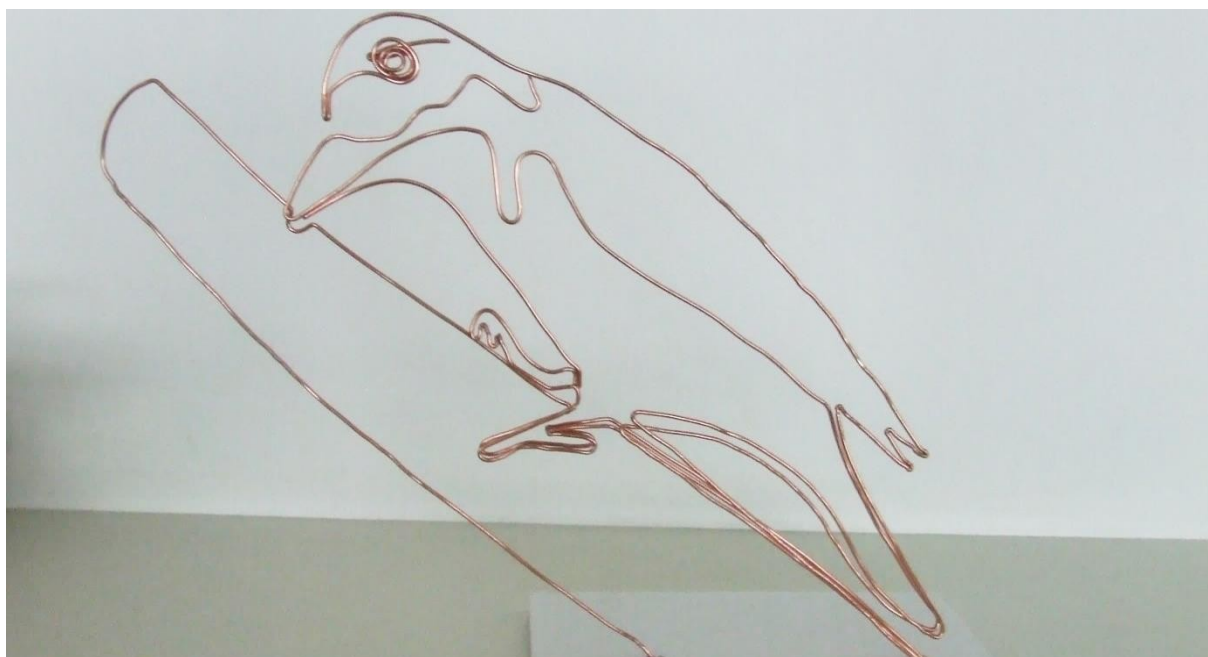


Imagem 23 – Escultura de Pica-pau-malhado-grande (*Dendrocopos major*), resultante do projeto linhas e perspetivas.

A representação do espaço recorre a técnicas e métodos de representação, de modo a que sejam de igual modo perceptíveis, por aqueles que criam e que interpretam. Um destes métodos é o sistema europeu, onde se observa e representa um mesmo objeto de vistas diferentes (de frente, de cima e lateral) obtendo resultados que podem ser bastante distintos. Tendo por base que estes estudos que se baseiam na relação

entre bidimensionalidade e tridimensionalidade, foi elaborado o projeto “linhas e perspectivas”.

Um dos elementos visuais mais expressivos é a linha, e limitar a representação de algo com recurso exclusivo a este elemento pode tornar-se bastante desafiador, porém restrito à bidimensionalidade.

Por sua vez, a escultura, com características tridimensionais, pode dividir-se entre o figurativo, o geométrico ou até abstrato.

Considerando o elemento linha, como ponto de partida, este projeto procurou criar esculturas, que de acordo com a sua relação com a posição do observador, assumem características figurativas ou abstratas, tal como pode acontecer com o sistema de representação europeu.

Desenvolvimento do projeto

À semelhança do projeto anterior, este iniciou-se com a realização do mesmo jogo, que para além de ser uma tarefa de nível de dificuldade intermédio e pouco recorrente em contexto sala de aula, constituiu-se também de avaliação diagnóstica. Esta ferramenta permitiu não só fazer uma avaliação diagnóstica, como também rever conceitos e ainda fomentar o espírito crítico e a partilha de opiniões com a correção. Visto, que em situações anteriores havia problemas de visibilidade de apresentações, solicitei aos alunos que estavam mais distantes, para se sentarem no chão à frente das secretárias, melhorando assim a sua visibilidade. Esclarecidas todas as dúvidas, iniciou-se o jogo, sendo um momento marcado por silêncio, concentração e empenho.

Concluído este momento, o projeto foi desenvolvido através das fases de experimentação, sensibilização e concretização da proposta final.

Os novos conteúdos programáticos foram introduzidos num momento mais teórico e expositivo, que apesar de ser relativamente extenso serviu para esclarecer as dúvidas geradas até aqui, juntamente com uma explicação dos conteúdos abordados na unidade, sendo assim um momento pontuado por ponderação da parte dos alunos, não gerando muita interação.

Todavia, com a realização de uma tarefa prática surgiram questões e até mesmo dificuldades, apesar de uma breve síntese dos conteúdos abordados, com o auxílio de um modelo tridimensional (Imagem 16) que esteve disponível aos alunos, de modo a que este pudesse ser modelado e explorado por estes. Aos alunos com maior dificuldade, foi ponderado um maior acompanhamento e uma análise entre as aulas de modo a poder dar *feedback* em tempo útil. Apesar de nem todos os alunos conseguirem concretizar a

tarefa, deu-se maior ênfase à assimilação dos conteúdos, incorporando na avaliação estudos e esboços.

Uma vez que a proposta final deste projeto pressupunha a utilização de um material pouco comum nas aulas de EV, o arame, foi importante concretizar um momento de treino de manuseamento deste material, elaborando uma recriação da obra de **Leonardo da Vinci**, “A Monalisa”, simplificada através da linha. Assim foram assimilando apontamentos históricos, relativamente aos estudos de desenho rigoroso, nomeadamente a perspetiva, realizados por este autor renascentista. Este foi um trabalho colaborativo, que permitiu que alunos com maior destreza auxiliassem aqueles que apresentavam maior défice, gerando simultaneamente um ambiente menos agitado relativamente à partilha de materiais, uma vez que a escola não possuía ferramentas de corte e modelação de arame, sendo estes fornecidos por mim e por alguns alunos. (Imagem 24) Nesta fase, pessoalmente, foi importante ver os alunos entusiasmados e empenhados com a proposta de um trabalho diferente.



Imagem 24 - Recriação da obra “A Monalisa” simplificada através da linha e modelada em arame.

Tendo por base para criação o património natural da região, nomeadamente as aves da fauna da zona lagunar, foi estudada a linha e técnicas de simplificação, com base neste elemento visual. Nesta fase os alunos puderam adquirir métodos de trabalho com a fragmentação por etapas. Em primeiro lugar simplificaram fotografias, adaptando posteriormente o seu desenho, com seleção das linhas necessárias para a leitura de imagens. Para tal, foram distribuídas imagens e grelhas em papel de engenheiro, de modo a poderem simplificar as imagens com recurso exclusivo à linha.

Com recurso a outra gelha semelhante à de papel de engenheiro, mas com uma escala maior, foi possível executar uma ampliação de forma manual, o que permitiu um aumento da escala do desenho, de modo a responder à proposta de criar uma escultura. (Imagem 26) Este momento revelou-se de grande preocupação, uma vez que os alunos estavam limitados ao número de linhas que poderiam utilizar, mantendo a leitura da sua imagem. Contudo, estas preocupações puderam ser diluídas com a visualização de uma apresentação, que para além de demonstrar as diversas potencialidades da linha, também possibilitou perceber, como a partir deste elemento, se podia criar esculturas em arame. Notabilizou-se que os alunos demonstraram-se admirados ao ver estes trabalhos, sobretudo as esculturas em arame de Gavin Worth, autor que inspirou este trabalho. A simplicidade destas esculturas, levou os alunos a questionar a sua tridimensionalidade das mesmas, o que levou à exploração das diferentes vistas destas mesmas obras, tal como do exemplo que se segue, e assim clarificando o que se pretendia com este projeto.



Imagem 25 – “Corpus callosum” de Gavin Worth

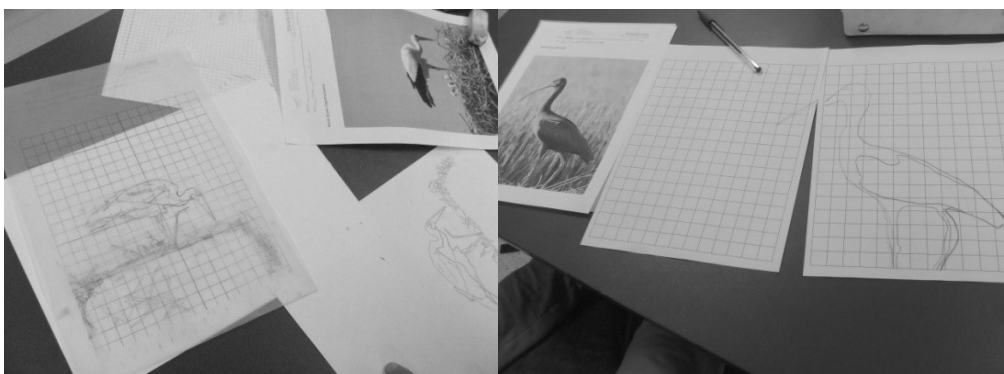


Imagem 26 – Simplificação de fotografias (à esquerda) e posterior, ampliação do desenho, com recurso a grelha. (à direita)

Procurando criar motivação através de expectativas de resultado, à medida que era pedida mais uma etapa de trabalho, foi também apresentado o produto que se iria obter. A circunscrição de etapas concretas de trabalho permitiu ainda um maior acompanhamento individual, o que contribuiu para que os alunos, gradualmente, obtivessem experiências de sucesso.

Posteriormente, foi lançada a proposta de materializar estas figuras, onde as suas linhas eram recriadas em arame, formando uma escultura com diferentes planos, que sobrepostos tinham dupla leitura. Enquanto, vista de frente, a escultura apresentava figurativamente uma ave mas, vista de ambos os lados e de cima, tornava-se abstrata.

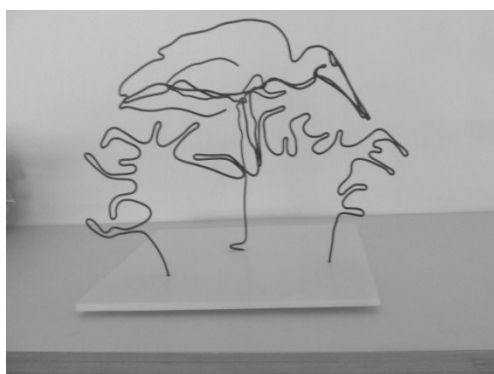


Imagem 27 - Cegonha-branca *Ciconia ciconia*, em escultura, segundo a técnica desenvolvida neste projeto.

Entre todos os alunos da turma, somente um não foi capaz de concluir o seu projeto no prazo previsto, devido à grande dificuldade apresentada na junção dos diferentes planos da escultura.

Contudo, tal como havia sido planificado, este projeto decorreu dentro dos cinco blocos de noventa minutos e sete aulas de quarenta e cinco minutos previstos.

Devido à indisponibilidade do espaço destinado à exposição de trabalhos dos alunos, não foi possível apresentar estes trabalhos à comunidade escolar. Porém, após a comunidade docente da escola ter visualizado os resultados, formaram críticas muito positivas em relação a estes trabalhos.

Importa ainda salientar o contributo das alunas de PES do mestrado de ensino de biologia, para a recolha de informação sobre as particularidades da fauna da ria de Aveiro, o que revelou a possibilidade de futuros trabalhos interdisciplinares.

Avaliação dos projetos

A avaliação do trabalho desenvolvido pelos alunos, no decorrer do estudo, foi comum aos quatro projetos desenvolvidos. Na procura de reduzir os níveis de subjetividade das inferências neste processo e, de acordo com a metodologia de investigação, a avaliação foi decomposta em três fases distintas (avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa), como previsto na legislação.

Uma vez definidos os critérios de avaliação de cada aluno, pelo Conselho Pedagógico da escola, no início do ano, esta considera os domínios cognitivo e atitudinal. (Quadro 5).

No domínio atitudinal, procura-se avaliar: a assiduidade e pontualidade; a responsabilidade sobre os direitos e os deveres que o regulamento interno da escola confere; a preservação dos equipamentos e materiais da escola; a preocupação com a qualidade dos recursos que lhe são destinados; a valorização do trabalho em equipa; a autonomia e empenho, perante a exposição dos seus trabalhos perante os colegas da turma; a participação com responsabilidade nas atividades/trabalhos propostos; a autoavaliação de forma consciente; e a sensibiliza-se perante as diferenças sociais e adequação à convivência com os demais colegas e professores.

Por sua vez, no domínio cognitivo, procura-se avaliar os domínios de técnica, representação, discurso e projeto. (Ver Anexo 20 – Critérios de avaliação da disciplina de EV - domínio cognitivo)

Classificados os trabalhos, é atribuída a percentagem da avaliação que deve ser convertida na menção qualitativa, segundo o Quadro 6.

| Domínio Cognitivo (80%) | | Domínio atitudinal (20%) | |
|---|-----|--------------------------------------|-----|
| Interpretação e desenvolvimento do trabalho | 40% | Conservação e utilização do material | 25% |
| Domínio de execução técnica e dos materiais | 25% | Participação ativa | 50% |
| Criatividade e originalidade | 25% | Procura tirar as dúvidas | 25% |
| Limpeza e apresentação dos trabalhos | 10% | | |

Quadro 5 - Critérios específicos das unidades didáticas da disciplina de Educação Visual, segundo o PCE Escola Secundária de Estarreja

| | |
|------------|--------------|
| 0 a 49% | Não Satisfaz |
| 50% a 74% | Satisfaz |
| 75% a 100% | Satisfaz Bem |

Quadro 6 – Menção qualitativa correspondente à percentagem da classificação dos trabalhos.

A avaliação diagnóstica, para além de ser realizada formalmente no início do ano letivo, abrangeu também as primeiras atividades dos quatro projetos desenvolvidos. A sua realização permitiu um diagnóstico de conhecimento, relativo aos conteúdos específicos que tinham sido definidos para o projeto.

Ao recolher os trabalhos dos alunos, com a sua análise de desempenho, em conjunto com as dificuldades sentidas no decorrer das aulas, foi exequível a realização de uma avaliação formativa. Com recurso a estes dados, tal como mencionado nos desenvolvimentos dos vários projetos, foram considerados, de forma a melhorar a transmissão e aquisição de conhecimentos. Este aperfeiçoamento das aprendizagens, deu-se através de indicações diretas aos alunos, com aspetos a desenvolver/melhorar em tempo útil, no decorrer dos trabalhos. Também ao nível das metodologias de trabalho e estratégias desenvolvidas, enquanto docente, a avaliação formativa teve o seu impacto, condicionando planificações, porém sempre com expectativas de melhores resultados individuais, de grupo de alunos e na qualidade do ensino.

Relativamente à avaliação sumativa, em cada projeto foram decompostos detalhadamente os critérios específicos das unidades didáticas. Este momento concretizou-se no final de cada um dos projetos desenvolvidos.

Especificamente na avaliação do domínio atitudinal, de modo a reduzir a frequência de observações livres, foi ainda elaborada uma grelha de fim (semi)aberto de modo orientar a observação de alguns parâmetros durante as aulas. Estas têm como função alertar para determinadas dimensões da aula, mas mantendo um âmbito aberto. Estas grelhas têm como finalidade facilitar a reflexão posterior sobre os aspetos particulares, pertinentes para esta avaliação. (REIS, 2011, pp. 31- 32)

As grelhas de avaliação, resultantes dos projetos desenvolvidos, devem ser consultadas no anexo 12, 13, 14 e 15.

Capítulo 3

Recolha de dados

Ao considerar a metodologia de investigação que foi implementada, procurou-se dar resposta à questão investigativa. Assim, após a definição do problema e implementação da metodologia de investigação, desenvolveu-se a codificação e análise de dados em torno da perspetiva qualitativa e quantitativa. Esta análise foi dividida em dois momentos, um primeiro onde se analisaram os resultados qualitativos, e um segundo, de forma a complementar as inferências obtidas anteriormente com uma análise dos resultados quantitativos.

A recolha de dados ocorreu a partir de notas de diário, questionário e avaliação dos alunos, uma vez que este último deve ser um indicativo igualmente a ponderar. De modo a favorecer a triangulação de dados recolhidos, estes foram tratados e sistematizados com o intuito de assim revelar tendências.

A redação de narrações no diário permitiu, não só a reflexão e consequente avaliação, como também uma base de registo de acontecimentos. Com base nas estratégias de motivação desenvolvidas através das diversas teorias, foi possível construir tabelas de registo de frequência de acontecimentos à *posteriori* do término de todos os projetos. Isto deve-se ao facto de estas nem sempre serem previamente planeadas e definidas, sendo uma resposta aos imprevistos que vão surgindo durante o decorrer das aulas. (Quadro 7 e Quadro 8)

Conforme mencionado anteriormente, foram implementados dois momentos de resposta a questionário. De modo a que as suas informações e resultados pudessem intervir em tempo útil, a análise dos dados resultantes do primeiro e segundo questionário decorreu antes da planificação e concretização das segundas unidades de trabalho. Uma vez que se trata de uma componente objetiva, para esta recolha e tratamento de dados, recorreu-se ao **software** Microsoft Excel 2010.

Considerando que a avaliação do trabalho de cada aluno reflete as condicionantes de influência na sala de aula, também os seus números produziram dados reveladores de informação, também estes tratados no **software** mencionado.

Apresentação, codificação e análise de dados

Ao partir dos quatro pré-requisitos apresentados para o ensino de qualidade¹⁶ em comparação com as notas presentes no diário, considerando que, ainda que com diferentes intensidades e em momentos distintos, podemos constatar que os pré-requisitos estiveram presentes.

Com o término de todos os projetos e análise do trabalho concebido, uma reflexão sobre o que sucedera, ainda que intuitiva e não quantificada (uma vez que como já referido, a componente emocional é de difícil tratamento no âmbito científico), atesta o contágio emocional ocorrido, onde constato que emoções associadas por exemplo, ao nervosismo (aula experimental da cor), ansiedade (atividade teórica de aplicação de conhecimentos de desenho rigoroso), tranquilidade e convicção, se propagaram entre alunos e docente.

Relativamente às origens de motivação estudadas, surgem com ambas as dimensões: quer de carácter extrínseco, quer de carácter intrínseco. Da análise do desenvolvimento dos projetos, compreende-se que, para além de motivações externas padronizadas no ensino, através da avaliação, foram ainda fornecidas aos alunos motivações extrínsecas informativas, de modo, não só a criar expectativas de resultado, como também compreender a utilidade dos conteúdos que estavam a ser adquiridos. De igual modo, foram incitadas as motivações intrínsecas dos alunos, ao mesmo tempo que conduzia os trabalhos segundo as minhas próprias motivações.

Enquanto docente, que se pretende motivada, os projetos foram sustentados em gostos e desafios pessoais, nunca tendo sido realizados em outras práticas de ensino. Nos alunos, as motivações intrínsecas foram incitadas com a proposta de temáticas, técnicas e finalidades relacionadas com o indivíduo, para que consequentemente os resultados fossem, sempre que possível, mais criativos.

Através das tabelas de registo de frequência de acontecimentos com implementação de estratégias de motivação¹⁷, podemos verificar a existência de um padrão comum entre os diferentes projetos, onde se assinala o começo com tarefas de nível intermédio. (Quadro 7 e Quadro 8) Assim, os alunos vivenciavam experiências de sucesso através da realização comportamental, seguindo as indicações da teoria da autoeficácia. Em ambas as turmas, regista-se uma maior frequência de transmissão de

¹⁶ Professores preparados e motivados; Aprendizagem ativa; Currículo localmente relevante, suscitando o interesse e entusiasmo dos alunos; Respeito e participação de culturas e comunidades locais

¹⁷ Ver Estratégias de motivação propostas pelas teorias da motivação p.31

metodologias de estudo, fundamentalmente nas aulas durante a primeira metade do calendário dos projetos, algumas delas acompanhadas de **feedback** positivo e promoção de crenças de controlo interno. Por conseguinte, podemos perceber que, a fase inicial dos projetos procurou intensificar capacidades criativas e autónomas de realização e concretização dos trabalhos em curso.

| | | Aulas | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|---|-----------------------|---|---|---|---|---|-----------------------|---|---|---|---|---|---|--|
| | | Unidade de trabalho 1 | | | | | | Unidade de trabalho 2 | | | | | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| Estratégias de motivação | -Crenças de controlo interno | X | X | | | X | | | | | X | X | | | |
| | - Aprendizagem de metodologias de estudo | X | X | X | X | | X | X | X | X | | | | | |
| | - Atividade de nível intermédio | X | X | | | | | X | | | X | X | | | |
| | - Feedback positivo | | | X | X | | X | | X | | X | X | X | X | |
| | - Alunos com maior conhecimento auxiliam os que têm menos | | | X | | X | | | | | | | X | | |

Quadro 7 - Registo de ocorrência de estratégias de motivação na turma do 8º ano

| | | Aulas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|---|-----------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|-----------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| | | Unidade de trabalho 1 | | | | | | | | | | | | | Unidade de trabalho 2 | | | | | | | | | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| Estratégias de motivação | - Crenças de controlo interno | | X | | X | X | X | X | | X | | | X | X | | | | X | X | | | | | X | | |
| | - Aprendizagem de metodologias de estudo | | X | X | | X | | X | X | X | X | X | | | | X | X | | | | X | X | X | | X | |
| | - Atividade de nível intermédio | X | | | | | | | | | X | | | | X | X | | X | X | | X | | | | | |
| | - Feedback positivo | X | X | X | X | | | X | | | | X | | X | | | | | X | | | X | X | X | X | X |
| | - Alunos com maior conhecimento auxiliam os que têm menos | | | | | X | | X | | | | | X | | | X | | | X | X | X | | | X | X | X |

Quadro 8- Registo de ocorrência de estratégias de motivação na turma do 9º ano

Com a conversão destes dados num registo percentual (Gráfico 1) podemos perceber que nos primeiros projetos, relativos à primeira unidade, houve uma procura de que os alunos acreditassem nas suas capacidades e que adquirissem metodologias de trabalho.

Denota-se ainda que existe um decréscimo dos primeiros para segundos projetos, em ambos os níveis de escolaridade, relativamente à promoção de crenças de controlo interno, aprendizagem de metodologias e auxílio de alunos a outros com maior défice de conhecimento. Em média a turma do 8º ano perde 26,9% do uso das suas estratégias de motivação, enquanto a turma do 9º ano perde 32% destas.

Ao comparar este decréscimo de uso de estratégias com as avaliações finais de cada projeto, percebemos que não sofrem alterações ao nível do 8º ano de escolaridade. Porém o mesmo não se repete na turma de 9º ano de escolaridade, que apresenta uma dilatação, ainda que pequena, no valor percentual de avaliações com a menção qualitativa de “Não satisfaz”, conquistando o valor de 10,4% a alunos com menção de “satisfaz” e 5,3% a alunos com menção qualitativa de “Satisfaz bem”. (Quadro 9) Porém, esta diminuição de menções positivas, pode igualmente ser relacionada com as motivações intrínsecas que foram intensificadas nas primeiras unidades de trabalho.

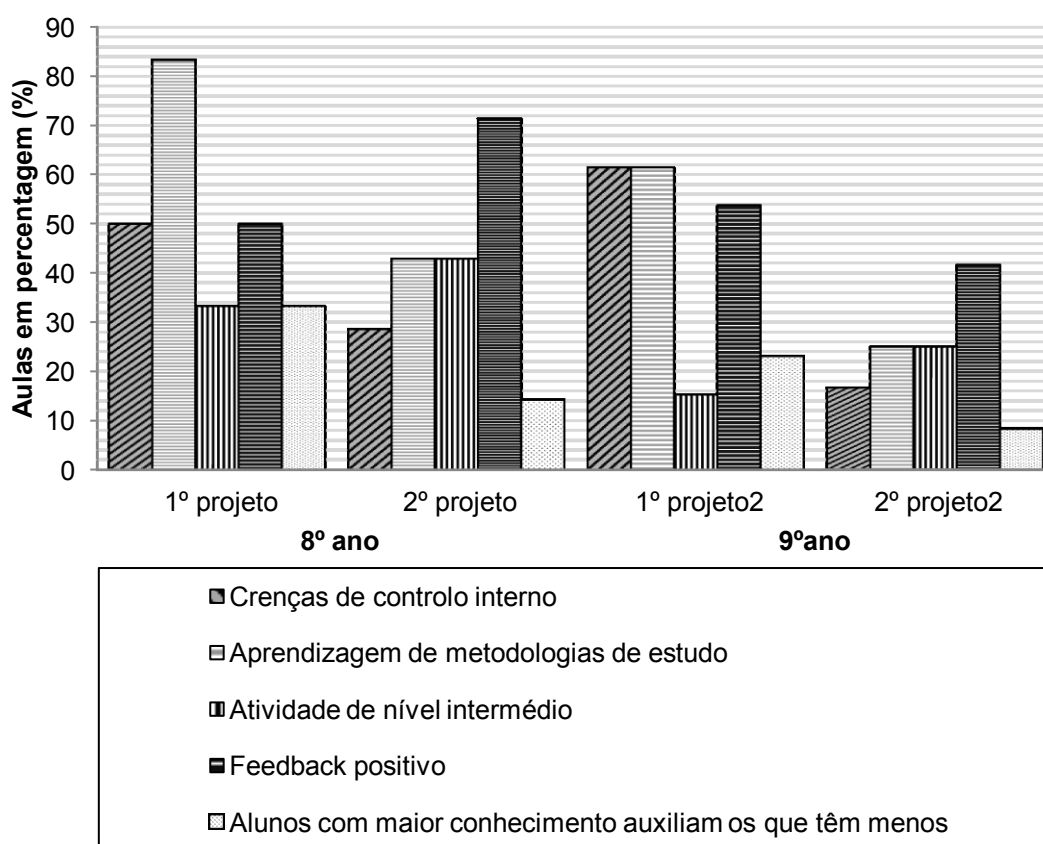


Gráfico 1 - Registo percentual de estratégias de motivação

| Menção | 1ª Unidade de trabalho | 2ª Unidade de trabalho |
|--------------|---------------------------|------------------------|
| Qualitativa | Avaliação projetos 8º ano | |
| Não Satisfaz | 0% | 0% |
| Satisfaz | 77,8% | 77,8% |
| Satisfaz Bem | 22,2% | 22,2% |
| | Avaliação projetos 9º ano | |
| Não Satisfaz | 0% | 15,8% |
| Satisfaz | 57,8% | 47,4% |
| Satisfaz Bem | 42,1% | 36,8% |

Quadro 9 – Registo percentual de menções qualitativas obtidas no final dos diferentes projetos.

Analisando o resultado das avaliações realizadas às turmas, percebemos de imediato, compilando os projetos da turma de 8º ano (inicialmente apontada como mais problemática), que apresenta resultados nulos relativamente ao desempenho de nível não satisfatório. Contudo, está presente uma maior taxa de bastante satisfação na turma do 9º ano. (ver Gráfico 2)

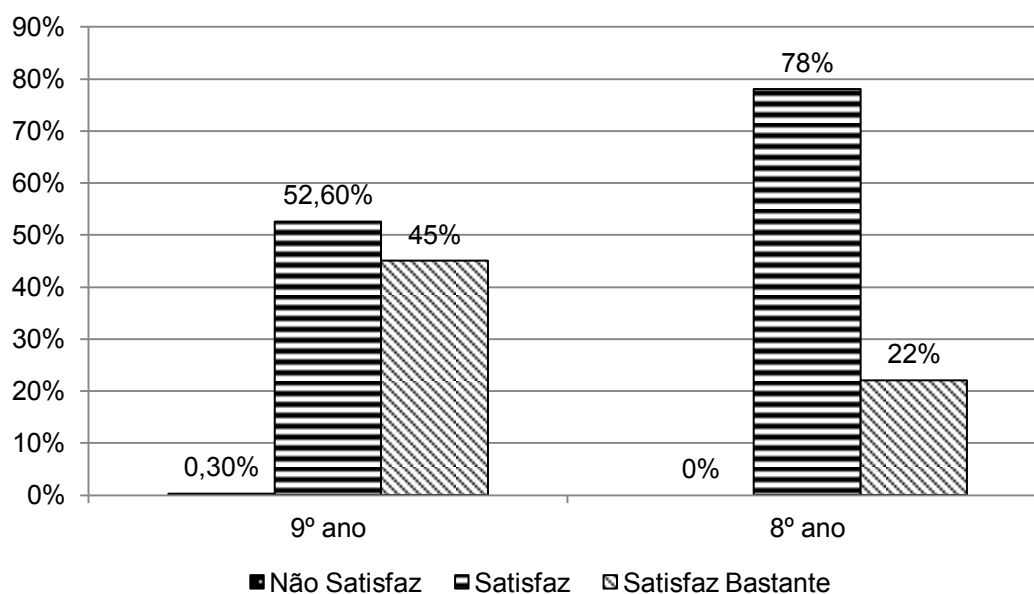


Gráfico 2- Avaliação das Unidades de trabalho.

Com a implementação do questionário, foi possível compreender e tomar consciência de opiniões e sentimentos dos alunos. A partir destes, pude experimentar o sentimento de realização, uma vez que alunos apontam positivamente a minha capacidade de fomentação de atividades promotoras de motivação e autoestima nos alunos. Entre estas respostas, salienta-se os dados obtidos na questão da motivação que demonstrei para a melhoria dos resultados, existindo contudo 4,6% de alunos que consideram esta pouco elevada, o que implica a continuação do trabalho desenvolvido até à data (ver Quadro 10)

Outra componente realçada neste questionário foi o nível de interesse e satisfação sentidos pelos alunos, que na sua maioria foi elevada e muito elevada. Contudo, as minorias devem ser igualmente ponderadas no trabalho futuro, que pode provocar alteração desta percentagem, com trabalhos que sejam igualmente interessantes para estes e assim elevem a satisfação com os resultados obtidos. (Quadro 11)

| | Pouco elevada | Elevada | Muito Elevada |
|--|---------------|---------|---------------|
| Promoção de atividades motivadoras pela docente | 12,4% | 63% | 48,5% |
| Promoção pela docente, da autoestima dos alunos | 15,5 % | 49,6% | 58,9% |
| Motivação por parte da docente para melhoria dos alunos | 4,6% | 55,8% | 63,6% |
| Motivação e empenhamento da docente para lecionar as aulas | 4,6% | 46,5% | 72,85% |

Quadro 10 – Respostas obtidas através de questionários, relativamente à capacidade e níveis de motivação e empenho da docente e alunos.

| | Pouco elevada | Elevada | Muito Elevada |
|--|---------------|---------|---------------|
| Interesse do aluno relativamente à unidade de trabalho | 2,53% | 36,70% | 60,75% |
| Satisfação relativa ao trabalho realizado pelo próprio | 7,59% | 41,77% | 45,56% |
| Satisfação relativa ao trabalho realizado pela turma | 3,80% | 53,16% | 39,24% |

Quadro 11 - Respostas obtidas através de questionários, relativamente a níveis de interesse e satisfação de alunos.

Outro dado aqui obtido, que pode ser relacionado com os resultados da avaliação e a frequência de uso de estratégias de motivação, tem a ver com os níveis de dificuldade sentidos. (ver Quadro 12)

Comparando as primeiras e segundas unidades de trabalho, percebemos uma maior percentagem no nível de dificuldade “pouco elevado” para “elevado”, da primeira para segunda unidade, em ambas as turmas. Entre a primeira e segunda unidades o nível de dificuldade “elevado” cresce 36% e 42%, para 8º e 9º anos, respetivamente.

| | | Unidade de trabalho 1 | | Unidade de trabalho 2 | |
|----------------------|---------------|-----------------------|-------|-----------------------|--------|
| | | 8º ano | 9ºano | 8ºano | 9º ano |
| Nível de dificuldade | Pouco Elevada | 50% | 53% | 6% | 18% |
| | Elevada | 37% | 31% | 73% | 73% |
| | Muito Elevada | 13% | 16% | 9% | 9% |

Quadro 12 - Respostas obtidas através de questionários, relativamente ao nível de dificuldade sentida pelos alunos.

As respostas aos questionários evidenciam ainda, a preferência dos alunos por atividades de carácter prático e de concretização material dos seus trabalhos. Do mesmo modo, momentos mais teóricos, expositivos e de menor espaço de intervenção dos alunos são observados com nível motivacional inferior. Entre as atividades desenvolvidas nos projetos, realça-se o jogo, que para além de assinalada pelos alunos com elevado nível de motivação, foi bastante proveitoso no contexto sala de aula (funcionou como diagnóstico; revisão e introdução a novos conteúdos; discussão, partilha e modificação de ideias). (ver Anexo 10 – Gráficos resultantes da primeira implementação de questionário e Anexo 11 – Gráficos resultantes da segunda implementação de questionário)

Conclusão

Com a finalização deste estudo e recuperando o problema apresentado, podemos obter um conjunto de conclusões a nível pedagógico, como também social e pessoal. Identificando fatores causadores da desmotivação, as suas características e consequências, é agora da nossa competência apresentar respostas aos objetivos que inicialmente nos propusemos.

Tendo por base o primeiro objetivo proposto, que estava intrinsecamente ligado à prática do ensino, ao analisar os resultados obtidos, somos levados a concluir que, desenvolver projetos que conciliem motivações de professores e alunos é igualmente proveitoso para ambos. Podemos concluir, que os alunos apresentam maior nível de interesse com atividades convidativas a despertar motivações intrínsecas. De igual modo, as atividades que transferem competência do professor para o aluno, como por exemplo gestão de tempo e comportamento, como foram descritas (projeto da arte urbana-*stencil*) tornam-se bastante produtivas na criação de um ambiente agradável para alunos e docente, refletindo-se na produtividade e qualidade do resultado dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos. É da competência do docente, não só proporcionar estes momentos, como também estruturá-los, de modo a assegurar as suas finalidades, uma vez que esta transferência de competências para o aluno necessita de orientações e condicionantes, previamente definidas. Importa salientar que, a transferência de competências de professor-aluno, deverá ser feita ponderando sempre as características do grupo de alunos, o que requer o conhecimento, entendimento e reflexão sobre a realidade, do resultante da interação entre alunos, professor e a disciplina que se leciona. Quando nos propomos a fomentar o gosto pelas Artes, estimular a criatividade e dar a conhecer aos alunos o potencial das suas capacidades, não podemos dissociar estes objetivos, uma vez que exercem a sua influência em simultâneo.

Ainda no campo da pedagogia, ao longo deste estudo, percebeu-se que os alunos são por várias vezes incitados à busca de produções visuais, caracterizadas pelo rigor e perfeccionismo. Não querendo retirar mérito a estas induções e as suas vantagens, é também importante que o aluno reconheça o potencial, no domínio artístico e criativo, do recurso ao irreal, impossível e utópico. O mesmo poderemos dizer em relação à expressão do traço do aluno, uma vez que este é singular. É também importante que o professor não descure da sua função de proporcionar ao aluno projetos que proporcionem novas aprendizagens, em particular com novos materiais, evitando que para alunos do 8º e 9º anos seja desconhecida a utilização de materiais como o x-ato, arame ou folha de acetato. Quando falamos do ensino, referimos igualmente a intenção

de potencializar a responsabilidade do aluno, e esta não é alcançável ignorando técnicas e materiais que possam apresentar maior perigo.

No campo da criatividade, a ausência de informação, de forma intencional, o recurso a bases de trabalho não padronizadas e uma gestão na apresentação de propostas e conceitos de trabalho, revelou-se fértil na produção de trabalhos em que a criatividade dos alunos não foi estreitada.

Com particular interesse pelo domínio emocional da pedagogia, podemos concluir que, ainda que inferiorizado em relação aos domínios intelectual e cognitivo, está comprovada a sua influência em contexto sala de aula e nos objetivos que aqui se pretendem alcançar. Sustentado nos dados apresentados, podemos confirmar a existência de uma relação próxima entre estratégias de motivação, resultados de avaliações e níveis de dificuldade. Com o recurso em simultâneo de estratégias de motivação, um contágio emocional positivo e retirando proveito de motivações intrínsecas, quer de quem ensina, quer de quem aprende, as aulas das disciplinas de Artes Visuais proporcionaram uma maior envolvência nestes intervenientes. Em conjunto com a implementação de metodologias específicas de trabalho, podemos constatar que os alunos adquiriram um melhor conhecimento das suas potencialidades e capacidades. Todos estes fatores trabalham numa única direção, o caminho da aprendizagem eficaz, não só em domínios intelectuais e pessoais, como também emocionais.

Todavia, importa referir que, por si só, acompanhar os alunos pode apresentar adversidades, forçando docentes a saírem da sua “zona de conforto” e ainda assim conduzirem as suas energias de modo a estarem empenhados e dedicados, o que exige um complexo e permanente investimento profissional. Ao verificar a existência do contágio e influência de emoções no processo de ensino-aprendizagem, conclui-se que o docente deve ter a capacidade autocrítica e de auto reconhecimento de capacidades, ou da sua inexistência. Isto aplica-se não só a docentes, mas a todos os profissionais, que quando insatisfeitos com a sua vida profissional, por mais assustador que pareça o desafio, deverão procurar a auto realização e estima. No contexto escolar, com a sua emaranhada teia de relações, esta busca pela autorrealização e estima, pode ser potencializada com uma comunidade escolar e com o seu modelo de organização, que valorize a participação e envolvência nas decisões e atividades desta. Também a relação, não só com alunos como também entre docentes e órgão de gestão, de forma colaborativa, origina uma comunidade de partilha, com o sentido único de alcançar metas profissionais, sociais e pessoais.

Assim, concluímos que o prazer e a felicidade por aquilo que fazemos é o caminho para o sucesso e não necessariamente a sua consequência.

É possível constatar que superar a visão dicotomizada entre razão e emoção será proveitosa, não só enquanto profissionais, mas também enquanto indivíduos de uma sociedade inevitavelmente racional e emocional. É com sentimento de desencanto, que compreendemos que esta dicotomia é a sustentação para que diversas instituições ainda fechem as suas portas a intervenções artísticas que possam apresentar um caráter provocatório e insólito.

Apesar do presente estudo não ser original e singular, após a sua conclusão, o seu grau de importância para mim expande-se, pois acredito que o seu entendimento, não só irá auxiliar-me, como também moldar situações futuras, não só de natureza profissional como pessoal. Analisando o processo desenvolvido ao longo do estudo, tanto a nível prático, como teórico, posso determinar que enquanto docente, para além de aumentar a minha experiência, expandiu horizontes no uso de técnicas, reações e comportamentos, sobretudo resultantes das relações em comunidade escolar. Porém, também enquanto pessoa constatei que compreendi muitas das minhas reações e emoções perante situações vivenciadas no âmbito pessoal.

Em suma, mudanças no modelo de gestão, legislação, acesso à profissão ou programas curriculares equipados dos mais diversos conteúdos, não podem, por si só, ser anunciados como a solução para os problemas da atual escola. Nesta busca de resolução deve dar-se ouvidos à escola, de dentro para fora e não o inverso, para assim perceber as reais necessidades das pessoas que formam a escola e aqui ponderar igualmente o domínio emocional.

Limitações ao estudo e possíveis desenvolvimentos no estudo

Com a conclusão deste estudo verificamos a existência de limitações e dificuldades ao seu desenvolvimento, que devem ser mencionadas e ponderadas em futuros desenvolvimentos.

Considerando que este estudo foi sustentado e desenvolvido segundo o trabalho de PES, compreende-se que uma das maiores limitações teve origem na impossibilidade de uma presença contínua, com as turmas acompanhadas, o que dificultou a identificação entre professora e alunos. Devido a isto, houve a necessidade de fazer adaptação de rotinas utilizadas com OC e aluna de PES. A esta dificuldade, agrega-se o contacto interrompido com as turmas em causa, devido ao cumprimento do horário previsto pela instituição universitária, incompatível, com o calendário escolar destas turmas.

A nível da metodologia de investigação foi perceptível a carência de uma primeira recolha de dados (com questionamento ou registo de acontecimentos), de modo a poder verificar a existência, e se sim, qual intensidade do grau de motivação dos alunos, perante atividades específicas. Este estudo prévio, teria ainda permitido, a seleção de estratégias e/ou atividades mais adequadas à temática de investigação. Ainda na recolha de dados, deve-se mencionar também a limitação presente nas respostas fechadas, relativamente à motivação e empenho, presente nos questionários. Isto porque, ainda que não intencional, esta fraca diversidade nas opções de respostas (escolha entre as opções “pouco elevada”, “elevada” e “muito elevada”), parte dos princípio que estas características questionadas, estão sempre presentes. Futuramente, este lapso deverá ser retificado, possibilitando aos alunos as opções de resposta: “inexistente”, “pouco presente”, “presente” e “presente e elevada”.

Relativamente às práticas pedagógicas, podemos verificar ainda a presença de uma grande resistência no espaço escolar e dos seus membros, ao abandono das metodologias tradicionais enraizadas, condicionando a implementação de atividades menos rotineiras, que podem estar associadas a estratégias de motivação. Apesar de esta característica ter sido ponderada nas decisões ao longo do estudo, salienta-se a importância da realização de um estudo posterior, sobre a problemática da motivação em metodologias de ensino menos tradicionais, como por exemplo o Movimento Escola Moderna.

Apesar de uma pequena pontuação da interdisciplinaridade, no projeto perspectiva e sombras, acredita-se que os projetos apresentados podem ser mais proveitosos e motivadores com uma maior componente interdisciplinar, nomeadamente: o projeto Arte

Urbana – Stencil, interligado com a disciplina de Português, em específico com o uso da metáfora; o projeto Arte Urbana – Sticker, interligado com a educação rodoviária; e o projeto Perspetiva e sombras, com uma conexão à disciplina de História e personalidades aqui estudadas.

Em abordagens futuras, propõe-se a realização de uma análise qualitativa de modo a verificar uma conformidade entre melhores relações afetivas e melhores resultados de avaliação, em professores e alunos. Porém, apesar de ter sido realizada a investigação-ação, propõe-se a realização de uma investigação participativa, em que outros docentes da disciplina (com motivações próprias) enquadrem este estudo, o que consequentemente irá implicar mais alunos e fornecerá respostas que podem ser generalizadas. Esta abordagem poderá, igualmente, atestar e mensurar o condicionamento da motivação no desempenho docente.

Constata-se que não existiu uma grande discrepância no uso de estratégias de motivação ao longo dos momentos, pelo que será precoce afirmar a existência de dados que atestem a ligação destas às avaliações obtidas. Deste modo, sugere-se a continuação deste estudo, com diferentes intensidades de estratégias de motivação, verificando assim a existência do vínculo entre estas e os resultados obtidos.

Por fim, partindo do pressuposto que as emoções têm características contagiantes, uma abordagem futura, apontada como ponto de interesse, deverá procurar fomentar o desejo de alcançar o prazer na tarefa de educar, não só para professores e alunos, como também no seu meio familiar.

Bibliografia

- ABRAHÃO, M. H. (2008). *Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- ABREU, M. V. (1999). *Tarefa Fechada e Tarefa Aberta. Motivação, Aprendizagem e Acção*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- ALARCÃO, I. (20 de setembro de 2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*. 1, pp. 21-30. Aveiro: INAFOP.
- ALARCÃO, I., & CANHA, M. (2008). Investigação e acção em Didáctica. Suscitar o debate, criar comunidade, construir caminhos. In CARDOSO et al. (orgs.), Actas do Colóquio "Da Investigação à Prática: interações e debates". Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido em 20 de setembro de 2014 de: www.ua.pt/cidttf/lale/ReadObject.aspx?obj=12625.
- ALENCAR, E. (2007). Criatividade no contexto Educacional: Três décadas de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, pp. 45-49.
- ALENCAR, E., & FLEITH, D. (2003). Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. *Psicologia: Reflexão e crítica*, pp. 63-69.
- ALENCAR, E., & FLEITH, D. (janeiro/abril de 2003). Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19, p. Obtido em setembro de 2014 de: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0036i.htm>.
- ALMEIDA, S., OLIVEIRA, R., & COSTA, N. (20 e 21 de outubro de 2005). O graffiti: uma perspectiva de comunicação na educação. *IV CONGRESSO SOPCOM - Repensar os Media: novos contextos da comunicação e da informação*, pp. 359-365.
- ALMEIDA, T., & SARTORI, J. (2012). A relação entre desmotivação e o processo ensino-aprendizagem., (pp. 1870-1886).
- ANDINA, T. (2012). *The Philosophy of Art: The Question of Definition*. Roma: Carocci .
- APECV. (2012). Obtido em janeiro de 2014, de <http://www.apecv.pt/pareceres/textosemcontrucao.pdf>
- APECV. (2012a). *Construções sobre os programas das artes visuais*. Obtido em 17 de outubro de 2014, de <http://www.apecv.pt/pareceres/textosemcontrucao.pdf>
- ARENDS, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- BANKSY. (2005). *Wall and piece*. London: Randon House.
- BARATTO, R. (12 de julho de 2013). *Intervenções urbanas em sinais de trânsito / Clet Abraham*. Obtido em 3 de outubro de 2014, de ArchDaily Brasil:

- <http://www.archdaily.com.br/127048/intervencoes-urbanas-em-sinais-de-transito-clet-abraham>
- BARBOSA, A. M., & COUTINHO, R. G. (Edits.). (2009). *Arte educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP.
- BELL, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BOCK, A., FURTADO, O., & TEIXEIRA, M. (1999). *Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Editora Saraiva.
- BORNHAUSEN, D. (novembro de 2009). *Stickers: inserção e visibilidade no espaço urbano*. Obtido em 2 de outubro de 2014, de Revista cordis - Revista eletrônica de história social da cidade: <http://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/view/9545/7095>
- BZUNECK, J. A. (14 de novembro de 2004). *Motivar seus alunos: sempre um desafio possível*. Obtido em Agosto de 2014, de <http://www.unopar.br/2jepe/motivacao.pdf>
- CALIL, A. M. (2 de agosto de 2007). Wallon ea Educação: uma visão integradora de professor e aluno. *Revista Contrapontos*, 7, pp. 299-311.
- Câmara Municipal de Estarreja. (s.d.). Obtido em janeiro de 2014, de <http://www.cm-estarreja.pt/>
- CAMPOS, R. (2009). *A produção das mobilidades; Redes, espacialidades e trajetos*. Lisboa: I. d. Sociais, Ed.
- CARVALHO, J. R., & CÂMARA, S. (30 de julho de 2014). *Lisboa, capital da arte urbana*. Obtido em 30 de setembro de 2014, de <http://www.raco.cat/index.php/Waterfront/article/viewFile/280295/368056>
- COLMENARES, A. M. (junho de 2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y silencios: Revista latinoamericana de educación*, 3, pp. 102-115.
- CORTESÃO, L., & STOER, S. (1997). Investigación-acción e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, sociedade & culturas*, pp. 7-28.
- COUTINHO, C., SOUSA, A., DIAS, A., BESSA, F., FERREIRA, M., & VIEIRA, S. (2009). Investigación-acción: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia educação e cultura*, XXV, pp. 455-479.
- CURY, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Lisboa: Editora Pregaminho.
- DECI, E. L., & RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- DECI, E., & RYAN, R. (2000). *The "what" and "why" of global pursuits: Human needs and self-determination of behaviour* (Vol. 11).
- Departamento da Educação Básica. (2001). *Ajustamento do programa da disciplina de Educação Visual - 3º ciclo*. Obtido em fevereiro de 2013, de <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=142>
- DIÓGENES, P. C. (2011). **BANKSY: STREET ART PARA AS NOVAS GERAÇÕES**. Obtido em 1 de outubro de 2014, de Revista Travessias XIII: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/5899>
- EÇA, T. T. (2010). *Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos*. Porto: APECV .
- EÇA, T. T. (2010). Emergências: possibilidades da educação artística frente ao desenvolvimento sustentável local. In *Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos* (pp. 185-191). Porto: APECV.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ESE. (2009). *Projeto Educativo 2009-2013*. Estarreja.
- ESE. (2011). Obtido de <http://www.esestarreja.net/main.asp>
- ESTEVES, M. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- FELDMANN, M. G. (2009). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Senac.
- FERRAZ, M. H., & FUSARI, M. F. (1999). *Metodologia do Ensino da Arte*. São Paulo: CORTEZ.
- FIGUEIREDO, I. (2009). Asperger.... Arte e competência comunicativa. *Diversidade*, 12-14.
- FONTAINE, A. M. (1988). Práticas educativas familiares e motivação para a realização dos adolescentes. *Cadernos de consulta psicológica*, pp. 13-30.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. EGA.
- FREITAS, N. K. (Julho de 2008). Desenho, Imaginação e Interação Social: Percursos Inclusivos. *Revista Imaginar - APEC*, 4-6.
- FRENCH, J., & RAVEN, B. (1967). *As bases do poder social in CARTWRIGHT, D.; ZANDER, A. Dinâmica de Grupo*. São Paulo: Herder.
- GALVÃO, I. (2001). Expressividade e emoção: ampliando o olhar sobre as interações sociais. *Rev. paul. Educ. Fis*, pp. 15-35 Obtido em 2 de novembro de 2014 de: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20supl4%20artigo2.pdf>.

- GASPAR, F. D., & COSTA, T. A. (janeiro / julho de 2011). Afetividade e atuação do psicólogo escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, pp. 121-129. Obtido em 3 de novembro de 2014 em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/13.pdf>.
- GASPARETTO, D. A. (2014). *Arte-ciência-tecnologia:: o sistema da arte em perspectiva*. São Paulo: Editora Lab Piloto.
- GNOATO, G., SPINA, A., & PELACANI, M. (2009). *Psicologia Das Organizações*. Curitiba: IESDE.
- GOLDANI, A., TOGATLIAN, M., & COSTA, R. (2010). *Desenvolvimento, emoção e relacionamento na escola: Contribuições da Psicologia para a Educação*. Rio de Janeiro: E-papers.
- GONÇALVES, F. (2007). *Comunicação e sociabilidade: cenários contemporâneos*. (J. CAIAFA, & M. ELHAJJI, Edits.) Rio de Janeiro: MAUAD.
- GOUVEIA, V. V., GUERRA, V. M., SANTOS, W. S., RIVERA, G. A., & SINGELIS, M. T. (2007). Escala de Contágio Emocional: Adaptação ao contexto brasileiro. *Psico*.
- GUERRA, M. A. (2000). *A escola que aprende*. Porto: ASA.
- HERNÁNDEZ, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- IVO, A. (janeiro/abril de 2007). *Cidade - mídia e arte de rua*. Obtido em 30 de setembro de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v20n49/v20n49a09.pdf>
- JESUS, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- JESUS, S. N. (2003). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições ASA.
- JESUS, S. N. (janeiro - abril de 2008). Estratégias para motivar alunos. *Educação*, pp. 21-29.
- JESUS, S., & SANTOS, J. C. (janeiro/abril de 2004). Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. *Educação e saúde*, pp. 39-58.
- JOST, M. C. (janeiro - março de 2010). Fenomenologia das motivações do adolescente em conflito com a lei. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 26, pp. 99-108.
- LAFORTUNE, L., & SAINT-PIERRE, L. (1996). *A afetividade e metacognição na sala de aula*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LAZZARIN, L. (janeiro/junho de 2007). *Grafite e o ensino da arte*. *Educação e realidade*, 32, pp.59-74. Obtido em 5 de setembro de 2014, de <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/6660/3976>

- LEITÃO, M. (2010). Gisèle Barret y la pedagogia de la situación: apertura a la dimensión subjetiva y objetiva de la realidad pedagógica- In BARRET, Gisèle - Memoria(s) de expresión dramática: formación e investigación. Montreal.
- LENS, W., MATOS, L., & VANSTEENKISTE, M. (abril de 2008). Professores como fontes de motivação dos alunos. O quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, pp. 17-20.
- LIEURY, A., & FENOUILLET, F. (1997). *Motivação e Sucesso Escolar*. Lisboa: Presença.
- LOPES, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: ASA.
- LOURENÇO, A., & PAIVA, M. (agosto de 2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & cognição*, 15, pp. 132-141.
- LUBART, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Lusa. (2014). Escola. Alunos em Loures estudam há quase seis anos em contentores. *Jornal I*.
- Lusa. (2015). Prova docente tem como "propósito mais evidente" impedir o acesso à carreira. *Diário de notícias*.
- MACPHEE, J. (2004.). *Stencil Pirates*. New York: Soft Skull Press.
- MAHONEY, A. A., & ALMEIDA, L. R. (20 de junho de 2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, pp. 11-30 Obtido em 20 de setembro de 2014 de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&tlng=pt.
- MAXIMIANO, A. M. (2008). *A motivação dos professores*. Obtido em maio de 2014, de Universidade Estadual de Londrina: <http://www.uel.br/grupo-estudo/gaes/pages/arquivos/GT4%20Artigo%20Ana%20Maria%20A%20motivacao%20dos%20professores.pdf>
- MESQUITA-PIRES, C. (2010). A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: Revista de educação - Inovação, investigação em educação*, 2 (2), pp. 66-83.
- MONTEIRO. (s.d.). *Psicologia*. Porto Editora.
- MORAES, C., & VARELA, S. (dezembro de 2007). Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. *Revista eletrônica de educação*.
- MORAN, J. M. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus.
- MUNARI, B. (1981). *Das coisas nascem coisas*. Lisboa: Edições 70.

- NÓVOA (org.), A., HUBERMAN, M., GOODSON, I., HOLLY, M. L., MOITA, M. C., GONÇALVES, J. A., . . . BEN-PERETZ, M. (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (2003). A nova disposição dos professores: A escola como lugar da formação. *Adaptação da conferência no II Congresso de Educação do Marista de Salvador*. Bahia: Obtido em agosto de 2014 de: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf.
- NÓVOA, A. (2005). *Evidentemente - Histórias da Educação*. Porto: ASA.
- NUTTIN, J. (1985). *Theorie de la motivation*. Paris: PUF.
- OCDE. (2014). *Education at a Glance: OECD Indicator*. Obtido em setembro de 2014, de http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2014_eag-2014-en#page1
- OEDC. (2004). *Informe PISA 2003: Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana Educación.
- PALLAMIN, V. M. (2000). *Arte urbana: São Paulo, região central (1945-1998) : obras de caráter temporário e permanente*. São Paulo: Fapesp.
- PAROLIN, I. (2007). As emoções como mediadoras da aprendizagem. *VII Encontro de EducaçãoDa PUCPR*. Paraná.
- PINDER, C. (2008). *Work motivation in rganizational behavior*. New York: Psychology Press.
- PINK, D. (2009). *Dan Pink fala sobre a surpreendente ciência da motivação*. Obtido em novembro de 2013, de TEDGlobal: http://www.ted.com/talks/dan_pink_on_motivation?language=pt#
- RANGEL, M. (2005). *Métodos de ensino para a prendizagem e a dinamização das aulas*. Campinas: Papirus.
- REIS, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para Avaliação de Professores.
- REZENDE, F. (2010). *MOTIVAÇÃO: A sua importância no processo de educação*. Rio de Janeiro: Clube de Autores.
- RIBEIRO, C., & ROQUE, T. (2013). Criar, representar e inspirar as antígonas do séc. XXI. *Atas do 1º Congresso internacional de psicologia, educação e cultura. Desafios sociais e educação: culturas e práticas* (pp. 130-147). Vila Nova de Gaia: ISP Gaya.
- RIBEIRO, G. B. (2014). Pais lamentam que Outubro comece com "muitos milhares de alunos sem alguns professores". *Público*.

- RODRIGUES (Cord.), A. d. (agosto de 2012). Obtido de file:///C:/Users/UTILIZ~1/AppData/Local/Temp/EV_Ag_2012.pdf
- SANTOMÉ, J. (2006). *A desmotivação dos professores*. Edições Pedagogo.
- SANTOS, B., ANTUNES, D., & BERNARDI, J. (abril de 2008). O docente e a sua subjetividade nos processos motivacionais. *Educação*, pp. 45-53.
- SANTOS, J., & UNESCO, G. A. (2007). Educação básica e educação artística: uma agenda comum. *4ª Sessão Plenária da Conferência Nacional da Educação Artística*.
- SILVA, R., IAPECHINO, M., & GOMES, V. (2010). O grafite como mediador em discussões educativas e culturalistas entre a escola e a cidade. *VI ENECULT: encontro de estudos multidisciplinares em cultura*. Salvador - Bahia: Facom-UFBA.
- STEPANSKI, I., & COSTA, M. (2012). *Aspectos comportamentais da gestão de pessoas*. Curitiba: IESDE.
- STERNBERG, R. J., KAUFMAN, J. C., & PRETZ, J. E. (2002). *The Creativity Conundrum*. New York: Psychology Press.
- TADEUCCI, M. d. (2010). *Motivação e liderança*. Curitiba: IESDE.
- TAILLE, Y. d., OLIVEIRA, M. K., & DANTAS, H. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial.
- TASSONI, E. C., & LEITE, S. A. (maio /agosto de 2013). Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. *Educação*, pp. 262-271. Obtido em 10 de novembro em 2014 de : <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9584/9457>.
- TAVARES, J., & ALARCÃO, I. (2002). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- TAVARES, J., PEREIRA, A., GOMES, A., MONTEIRO, S., & GOMES, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- TORRANCE, E. P. (1989). Scientific Views of Creativity and Factors Affecting its Growth. In J. KAGAN, *Creativity and Learning* (pp. 73-91). Boston: Houghton Mifflin.
- TORRANCE, E. P. (2002). *Future needs for creativity research, training and programs*. In A. G. ALEINIKOV. Bensenville: Scholastic Testing Service, INC.
- TORRES, S. (. (2001). *Raízes e rumos: perspectivas interdisciplinares em estudos americanos*. Rio de Janeiro: 7letras.
- UNESCO. (2000). *Education for All Movement*. Obtido em 10 de outubro de 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>
- UNESCO, C. N. (2006). *Roteiro para a educação artística*. Lisboa.

- VIGOTSKY. (2004). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- WALLON, H. (1968). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: edições 70.
- WALLON, H. (1976). *les origines du caractère chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- WOOLFOLK, A. E., & MCCUNE, L. (1983). *Psicologia de la educación para profesores*. Madrid: Narcea.

Legislação referenciada

- Portugal. Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012
- Portugal. Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto de 1986. (Lei N.º 46/1986, de 14 de outubro, com as alterações introduzidas pela Lei N.º 115/1997)

Anexos

Anexo 1- Quadro de características da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon¹⁸

| Estágio | Predominância do conjunto funcional e da direção ² | Indicadores | Principais aprendizagens | Principais recursos de aprendizagem |
|---|---|---|--|---|
| Impulsivo (nascimento a 3 meses) e Emocional (3 meses a 1 ano) ¹ | – motor-afetivo – centrípeta (para o conhecimento de si) | – impulsivo: respostas às sensibilidades intero e proprioceptivas → atividade generalizada do organismo, movimentos reflexos e impulsivos; – simbiose fisiológica, afetiva e cognitiva (em prolongamento à simbiose fetal); – respostas à sensibilidade exteroceptiva → pela resposta do outro, atividades descoordenadas vão se transformando em sinalizações cada vez mais precisas para expressar bem-estar e mal-estar: medo, alegria, raiva, etc.; – movimentos descoordenados → movimentos expressivos – atividades circulares; – consciência corporal. | – “o que sou?” – recorte corporal | – fusão com o outro |
| Sensório-motor (12 a 18 meses) e Projetivo (18 meses a 3 anos) | – cognitivo – centrífuga (para o conhecimento do mundo exterior) | – marcha e fala; – movimentos instrumentais (praxias), comunicação simbólica; – exploração sistemática do real: pegar, montar, desmontar, nomear, identificar, localizar; – atividade circular mais elaborada: coordenação mútua dos campos sensoriais e motores (ajustamento do gesto aos seus efeitos), ato motor completa o ato mental, dando mais expressividade a ele; – movimentos projetivos: mimetismo, imitação e simulacro (prenúncios da representação). | – “eu sou diferente dos objetos” | – contato com diferentes espaços, situações e pessoas; – respostas às perguntas |
| Personalismo (3 a 6 anos) | – afetivo – centrípeta | – progresso das respostas à sensibilidade exteroceptiva; – três características marcantes nas relações interpessoais: • oposição ao outro (relações negativistas): recusa e reivindicação; • sedução ou idade da graça (relações sedutoras); • imitação (relações imitativas para usar o outro, que antes negou, como modelo para ampliar as competências). – inércia mental (totalmente absorvida por suas ocupações do momento, sem ter controle sobre mudanças ou fixação sobre elas) pode levar a: • atividade de instabilidade (reage indiscriminadamente aos estímulos exteriores); • atividade de perseveração (permanece na atividade, alheia aos estímulos exteriores); – aparecimento de ciúmes e paixão. | – “eu sou diferente dos outros” – consciência de si | – oportunidades variadas de convivência com outras pessoas (crianças ou adultos) – negação |

¹ As idades apresentadas são as indicadas pela teoria.

² A partir do primeiro estágio, a teoria se ateu ao jogo da predominância afetivo *versus* cognitivo.

¹⁸ Segundo MAHONEY & ALMEIDA (pp. 27-28, 2005)

| Estágio | Predominância do conjunto funcional e da direção | Indicadores | Principais aprendizagens | Principais recursos de aprendizagem |
|--|--|---|---|---|
| Categorial (6 a 11 anos) | – cognitivo – centrífuga | <ul style="list-style-type: none"> – disciplina mental de concentração, atenção (maturação dos centros nervosos de discriminação e inibição); – no plano motor: gestos mais precisos, elaborados mentalmente com previsão de etapas e consequências; – superação lenta do sincretismo – 2 etapas: <ul style="list-style-type: none"> • pensamento pré-categorial (até cerca de 9 anos), ainda marcado pelo sincretismo. O par é a unidade menor de pensamento (um par interage com outros pares, por vezes em sequências extravagantes, podendo ocorrer encadeamento fabulatório); • pensamento categorial (a partir dos 9 anos): formação de categorias intelectuais. Tarefas essenciais de conhecimento: definir e explicar (um objeto se define quando se recorta e diferencia dos demais; só se explica quando as relações estão claras). Tarefa árdua, tanto da definição, como da explicação. | <ul style="list-style-type: none"> – “o que é o mundo?” – descoberta de semelhanças e diferenças entre objetos, idéias, representações. | <ul style="list-style-type: none"> – variedade de atividades; – ligação com o que já sabe; – imperícia como parte do processo. |
| Puberdade e Adolescência (acima de 11 anos) | – afetivo – centrípeta | <ul style="list-style-type: none"> – última e movimentada etapa que separa a criança do adulto; – fortalecimento do pensamento categorial; – apreensão da noção de tempo futuro completa a consciência de si; – alteração do esquema corporal; – ambivalência de sentimentos; – questionamentos de valores. | <ul style="list-style-type: none"> – “quem sou eu? quais são meus valores? Quem serei no futuro?” – consciência temporal. | <ul style="list-style-type: none"> – oposição aos outros e às idéias; – vivência de valores. – convivência com pares |
| Adulto | – equilíbrio entre afetivo e cognitivo | <ul style="list-style-type: none"> – definição de valores; – comportamentos de acordo com os valores assumidos; – responsabilidade pelas consequências de seus valores e atos; – controle cortical sobre as situações que envolvem cognitivo-afetivo-motor. | <ul style="list-style-type: none"> – “eu sei que sou e o que esperam de mim”. | <ul style="list-style-type: none"> – convivência com o outro; – experiências próprias se transformam em preceitos e princípios. |

Anexo 2 – Planificação 1ª Unidade de trabalho 8ºano: Arte Urbana - Stencil



PLANIFICAÇÃO UNIDADE TRABALHO

| | | | | | |
|-------------|-----------------|------|---|-------------|-----------|
| Disciplina: | Educação Visual | Ano: | 8 | Ano letivo: | 2013/2014 |
|-------------|-----------------|------|---|-------------|-----------|

| | |
|----------------------|-----------------------|
| Unidade de trabalho: | Arte Urbana - stencil |
|----------------------|-----------------------|

Descrição da unidade:

Nesta unidade os alunos são confrontados com grupos de imagens (9 grupos), antecipadamente escolhidas pela docente. Com este grupo de imagens é proposto que façam composições, com pelo menos dois elementos desse grupo. Esta composição deverá ser realizada com o auxílio de papel vegetal. Neste momento de trabalho os alunos não sabem qual é a finalidade das composições que estão a elaborar. Esta ausência de informação, pretende não “formatar” os níveis de criatividade dos alunos. Caso seja necessário, a docente deverá dar a indicação para os alunos libertarem a sua imaginação. Afim de criar ritmos de trabalho e a diminuir os níveis de distração, esta atividade será cronometrada pela docente e ao fim de o tempo necessário ao decalque (feito em papel vegetal) os alunos irão trocar entre si de grupos de iamgens.

Após um primeiro exercício, os alunos visualizam a apresentação sobre arte urbana e as suas diversas manifestações, entre as quais está o stencil. Durante esta apresentação, importa salientar alguns autores, de preferência atuais, as técnicas usadas em cada manifestação, as suas mensagens, algumas trajetórias históricas, tal como curiosidades. Apesar de saberem a técnica que vão desenvolver, os alunos ainda não deverão saber o suporte para realizar o stencil. Após estarem sensibilizados para a Unidade de Trabalho, vão realizar novamente o exercício anteriormente feito, de modo a melhorar os

seus resultados. Posteriormente, de modo a aumentar o nível de liberdade e criatividade, têm ainda a possibilidade da realização do mesmo exercício, mas com dois grupos em simultâneo. Durante, todos este período é fundamental dar reforço positivo e orientação sempre que seja pertinente.

Assim, seguindo as técnicas de gestão de tempo desta unidade, deverão eleger as três melhores composições. Posteriormente, deverão apresentar os estudos selecionados à turma, e com auxílio de uma lista de votação, fornecida pela docente, deverão avaliar os trabalhos dos colegas e escolher o trabalho final. Apesar de os alunos saberem teoricamente a técnica do stencil, visualizarão um vídeo, com a realização de um stencil recorrendo a várias máscaras. Com este vídeo, pretende-se que os alunos tenham conhecimento de algumas dificuldades que poderão encontrar, tal como das possibilidades que esta técnica oferece. Deste modo, é possível os alunos corrigirem ou melhorarem o seu desenho, tendo em conta as condicionantes desta técnica. Finalizado este processo, decorrerá uma visualização de um vídeo onde é visível o suporte do trabalho final (t-shirt) e o respetivo resultado. Os alunos realizam ainda um estudo, da forma como pretendem estampar o seu stencil na t-shirt. É pedido aos alunos que ampliem o máximo possível o seu desenho, de forma a facilitar o restante processo.

Nesta fase, inicia-se a construção do produto final. Para tal copiam o seu desenho para folha de acetato, que irá funcionar como máscara, e de seguida inicia-se o corte desta. Por fim colocarão a sua t-shirt sobre uma superfície plana na qual será colocada a sua máscara. Uma vez que um frasco de tinta dá para todas as estampagens da turma, esta fase é executada pela docente, com auxílio dos alunos e onde simultaneamente são recapitulados os conceitos anteriormente abordados.

Articulação com as Metas Curriculares

Domínio:

Representação R8

Descritores (objetivos:)

OBJETIVO GERAL (6):

Relacionar elementos de organização e de suporte da forma.

6.2: Distinguir e caracterizar a expressão do movimento (movimento implícito;

| | |
|--|---|
| Discurso D8 | <p>repetição de formas: translação, rotação, rebatimento; expressão estática e dinâmica).</p> <p>OBJETIVO GERAL (9): Reconhecer signos visuais, o poder das imagens e a imagem publicitária</p> <p>9.2: Demonstrar o poder das imagens que induzem a raciocínios de interpretação</p> |
| Projeto P8 | <p>OBJETIVO GERAL (14):</p> <p>Reconhecer o papel da análise e da interpretação no desenvolvimento do projeto.</p> <p>14.1: Desenvolver ações orientadas para a análise e interpretação, que determinam objetivos e permitem relacionar diferentes perspectivas que acrescentam profundidade ao tema.</p> |
| <p>Conteúdos:</p> <p>Papel da imagem na comunicação</p> <p>Fatores que determinam a forma dos objetos (Económicos)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância das imagens (publicidade, comercial, social, política, religiosa, etc.) no comportamento das pessoas) • Compreender as vantagens económicas do fabrico em série de elementos e módulos. |

Anexo 3 – Planificação 1ª Unidade de trabalho 9ºano: Arte Urbana - Sticker



PLANIFICAÇÃO UNIDADE TRABALHO

| | | | |
|-------------|-----------------|--------|-----------------------|
| Disciplina: | Educação Visual | Ano: 9 | Ano letivo: 2013/2014 |
|-------------|-----------------|--------|-----------------------|

| | |
|----------------------|-----------------------|
| Unidade de trabalho: | Arte Urbana - sticker |
|----------------------|-----------------------|

Descrição da unidade:

Nesta Unidade de Trabalho, em primeiro lugar é pedido aos alunos a realização de um exercício de experimentação. Este exercício consiste na realização de uma composição, tendo por base a forma do suporte de desenho, distribuído aleatoriamente, alternado entre circular e triangular. Nesta fase é importante que os alunos não partilhem entre si as suas ideias, uma vez que não são informados da temática e/ou finalidade desta unidade. Após a concretização do exercício todos deverão partilhar entre si as suas composições. De seguida os alunos são informados da temática que vai ser abordada, com a visualização do power point “Arte Urbana - Stickers”. Durante esta apresentação, importa salientar alguns autores (de preferência atuais) as diferentes manifestações, as técnicas usadas em cada manifestação, as suas mensagens, algumas trajetórias históricas, tal como curiosidades.

Procurando, mostrar aos alunos, que existem vários suportes para criações artísticas, acessíveis no dia a dia, são recolhidas fotografias de sinais de trânsito entre Aveiro e Estarreja que servirão de base de trabalho. Posteriormente, ao visualizarem

estas fotografias, os alunos devem recolher os elementos visuais constituintes de cada sinal de trânsito. De forma a controlar barulho e balizar os ritmos de trabalho, após um determinado período de tempo os alunos ficarão sem a imagem da qual estão a recolher elementos. Após os alunos terem concluído a recolha de elementos a trabalhar e procurando incutir hábitos de esboços, deverão realizar estudos muito rápidos para assim escolherem dois sinais que mais soluções lhe oferece. De seguida, será fornecido três cópias dos dois sinais escolhidos, de modo a que possam melhorar os seus estudos, com as proporções reais dos elementos nos sinais de trânsito. De seguida, em grupos, cada um deverá apresentar aquele que pensar ser o seu melhor trabalho. O aluno apenas deverá enumerar os aspetos positivos do seu trabalho, enquanto os restantes apenas podem mencionar os aspetos menos bons. Considerando as ideias anteriormente debatidas em grupos os alunos devem iniciar a realização do desenho para posteriormente executar no seu sticker. De seguida, devem cortar os seus stickers e colar corretamente no seu sinal.

Uma vez que existem diferentes ritmos de trabalho e soluções que exigem mais tempo, para os alunos que concluírem o seu sticker antecipadamente, deverão realizar um exercício sobre uma exposição dos seus trabalhos.

Articulação com as Metas Curriculares

Domínio:

Descritores (objetivos:)

Discurso D9

OBJETIVO GERAL (7):

Reconhecer o âmbito da arte contemporânea.

7.1: Compreender e distinguir a arte contemporânea no âmbito da expressão (tom provocativo e crítico, experiências físicas e emocionais fortes, ausência de regras pré-estabelecidas).

OBJETIVO GERAL (10):

| | |
|---|--|
| <p>Projeto P9</p> <p>Conteúdos:</p> <p>Elementos visuais na Comunicação</p> <p>Estrutura/ Forma/ Função</p> <p>Fatores que determinam a forma dos objetos (Físicos)</p> | <p>Reconhecer o papel das trajetórias históricas no âmbito das manifestações culturais.</p> <p>10.1: Desenvolver ações orientadas para o conhecimento da trajetória histórica de manifestações culturais, reconhecendo a sua influência até ao momento presente.</p> <p>OBJETIVO GERAL (13):</p> <p>Reconhecer o papel da investigação e da ação no desenvolvimento do projeto.</p> <p>13.1: Desenvolver ações orientadas para a investigação e para atividades de projeto, que interpretam sinais e exploram hipóteses.</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> Fazer o levantamento gráfico do seu envolvimento |
| | <ul style="list-style-type: none"> Relacionar a forma e a função dos objetos com a sua estrutura Escolher os materiais a utilizar na resolução de problemas de design, em função das suas propriedades físicas |

Anexo 4 – Planificação 2ª Unidade de trabalho 8ºano: Perspetiva e sombras



PLANIFICAÇÃO UNIDADE DE TRABALHO

| | | | |
|-------------|-----------------|--------|-----------------------|
| Disciplina: | Educação Visual | Ano: 8 | Ano letivo: 2013/2014 |
|-------------|-----------------|--------|-----------------------|

| | |
|----------------------|------------------------|
| Unidade de trabalho: | “Perspetiva e sombras” |
|----------------------|------------------------|

Descrição da unidade:

Nesta unidade de trabalho, os alunos iniciarão com uma pequena atividade diagnóstica que, simultaneamente, deverá conter características motivacionais. Concluída esta atividade, deverá retirar-se proveito da sua correção para introduzir as componentes teóricas. Tendo por referência as questões levantadas pelo jogo e relacionando com as técnicas de desenho rigoroso é introduzido a componente teórica, acompanhada sempre que possível com exemplos tridimensionais. Seguidamente, deverá realizar-se uma ficha, de modo a avaliar os conteúdos adquiridos.

De modo a preparar para o trabalho final, os alunos deverão realizar pequenas tarefas de jogos de sombra, sem necessidade de materiais não habituais, com a duração máxima de um bloco de 90 minutos.

A concretização da proposta final não deverá exceder duas aulas, e deverá incidir numa forte componente prática, explorando materiais diferentes.

Todas as atividades devem ser minuciosamente acompanhadas pela estagiária e avaliadas em tempo útil, possibilitando um feedback durante o decorrer da unidade.

Articulação com as Metas Curriculares

| | |
|-------------------------------|--|
| Domínio: | Descritores (objetivos:) |
| Representação R8 | <p>OBJETIVO GERAL (5):</p> <p>Conhecer elementos de expressão e de composição da forma.</p> <p>5.3: Reconhecer e representar princípios formais de simetria (central, axial, plana).</p> <p>OBJETIVO GERAL (8):</p> <p>Dominar tipologias de representação bi e tridimensional.</p> <p>8.1: Desenvolver ações orientadas para a representação bidimensional da forma, da dimensão e da posição dos objetos/imagem de acordo com as propriedades básicas do mundo visual decifradas através de elementos como ponto, linha e plano.</p> <p>8.2: Desenvolver capacidades de representação gráfica que reproduzem a complexidade morfológica e estrutural do objeto, decifrada através de elementos como volume e espaço.</p> |
| Conteúdos: | |
| Códigos de comunicação Visual | <ul style="list-style-type: none">• Executar projetos de equipamento, organização de espaços, etc.,... fazendo esboços cotados, vistas ortogonais, maquetas ou moldes tridimensionais. |
| Representação do espaço | |

Estrutura/
Forma/
Função

- Representar o espaço utilizando, isoladamente ou de modo integrado, as sobreposições, variações de dimensão, de cor e de claro-escuro ou as gradações de nitidez
 - Representar objetos pelas suas vistas no sistema europeu. Desenhando as vistas necessárias para a compreensão de um objeto; Registrando as suas medidas; Utilizando linguagem gráfica convencional.
 - Compreender a estrutura não apenas como suporte de uma forma mas, também, como princípio organizador dos elementos que a constituem.
 - Compreender que a percepção visual das formas envolve a interação da luz-cor, das linhas, da textura do volume, da superfície, etc.
-

Anexo 5 – Planificação 2ª Unidade de trabalho 9ºano: Linhas e Perspetivas



PLANIFICAÇÃO UNIDADE DE TRABALHO

| | | | | | |
|-----------------------|--|------|---|-------------|-----------|
| Disciplina: | Educação Visual | Ano: | 9 | Ano letivo: | 2013/2014 |
| Unidade de trabalho: | "Linhas e Perspetivas" | | | | |
| Descrição da unidade: | <p>Nesta unidade de trabalho, os alunos iniciarão com uma pequena atividade diagnóstica que, simultaneamente, deverá conter características motivacionais.</p> <p>Posteriormente, seguir-se-á uma componente mais teórica, que não deverá tornar-se demasiado exaustiva.</p> <p>Continuamente a turma irá realizar um trabalho coletivo, de forma a que os alunos possam ter um primeiro contacto com o material usado no trabalho final, realizando um obra, simplificada por mim, através de modelação de arame, mas que deverá ser colocado num plano comum.</p> <p>Concluído este trabalho, os alunos, com recurso a um dos elementos da linguagem plástica, a linha, deverão executar técnicas de simplificação e ampliação, concretizando assim estudos para o seu projeto final de escultura. Enquanto são executadas estas atividades os alunos deverão reconhecer algumas das características da biodiversidade que os circunda.</p> <p>Por fim os alunos executarão o projeto final, o qual deverá resultar uma escultura com diferentes planos que apenas poderão ser lidos de um determinado ponto de vista.</p> | | | | |

Todas as atividades deverão ser acompanhadas de recursos elucidativos e exemplificativos. A par disso, a estagiária deverá estar presente no auxílio de questões, fazendo uma avaliação antecipada, de modo a que os alunos possam melhorar as suas competências.

Articulação com as Metas Curriculares

| | |
|------------------|--|
| Domínio: | Descritores (objetivos:) |
| | OBJETIVO GERAL (1): |
| Técnica T9 | Compreender diferentes tipos de projeção. |
| | 1.1: Identificar a evolução histórica dos elementos de construção e representação da perspetiva. |
| | OBJETIVO GERAL (3): |
| | Dominar procedimentos sistemáticos de projeção. |
| | 3.1: Desenvolver ações orientadas para a prática de técnicas de desenho, que transformam os resultados numa parte ativa do conhecimento. |
| | OBJETIVO GERAL (6): |
| | Dominar a aquisição de informação intuitiva e de informação estruturada. |
| Representação R9 | 6.2: Desenvolver capacidades de representação linear estruturada que permite organizar e hierarquizar informação, como base interpretativa do meio envolvente. |

OBJETIVO GERAL (11):

Explorar princípios básicos da Engenharia e da sua metodologia.

11.2: Reconhecer e descrever a metodologia da engenharia (enunciação do problema, análise do lugar: variáveis e requisitos, tipologia de projeto).

Conteúdos:

Códigos de comunicação Visual

Representação do espaço

Estrutura/

Forma/

Função

- Executar projetos de equipamento, organização de espaços, etc.,... fazendo esboços cotados, vistas ortogonais, maquetas ou moldes tridimensionais.
 - Representar objetos pelas suas vistas no sistema europeu. Desenhando as vistas necessárias para a compreensão de um objeto; Registrando as suas medidas; Utilizando linguagem gráfica convencional.
 - Compreender a estrutura não apenas como suporte de uma forma mas, também, como princípio organizador dos elementos que a constituem.
-

Anexo 6 - Questionário 1 (8º ano)



QUESTIONÁRIO - EDUCAÇÃO VISUAL

Mestrado em Ensino em Artes Visuais no 3º ciclo de Ensino Básico e Secundário
ANO LETIVO 2013/2014

O presente questionário destina-se aos alunos do 8º e 9º anos de escolaridade da Escola Secundária de Estarreja. O seu objetivo é saber o grau de satisfação e motivação dos alunos, de modo a auxiliar na melhoria das suas práticas, uma vez que esta é umas das principais preocupações da docente.

Assim, para o preenchimento deste, tenha presente as aulas lecionadas pela docente. Importa ainda saber que todos os questionários são anónimos. Assinale com um X a sua resposta

| | Não Satisfaz | Satisfaz Pouco | Satisfaz | Satisfaz Bem | Satisfaz Muito Bem |
|---|--------------|----------------|----------|--------------|--------------------|
| 1. Relativamente à capacidade de leção da docente. | | | | | |
| Planificação das aulas. | | | | | |
| Explicação dos conteúdos. | | | | | |
| Informação fundamentada sobre os conteúdos. | | | | | |
| Conhecimento científico sobre a matéria. | | | | | |
| Estratégias para combater os diferentes modos e/ou ritmos de aprendizagem dos alunos. | | | | | |
| Recursos adequados para aperfeiçoar as aprendizagens dos alunos. | | | | | |
| Capacidade de demonstração de técnicas e modos de trabalho. | | | | | |
| Competências de comunicação através de linguagem. | | | | | |
| Gestão de tempo para as atividades propostas. | | | | | |
| 2. Relativamente às capacidades sociais e de relacionamento da docente. | | | | | |
| Promoção de ambiente disciplinado. | | | | | |
| Capacidade de lidar com comportamentos desadequados. | | | | | |
| Potenciar interações entre os alunos de forma positiva e respeitosa. | | | | | |
| Interações com os alunos. | | | | | |
| Ambiente positivo dentro da sala de aula | | | | | |

| | Pouco Elevado | Elevado | Muito Elevado |
|---|---------------|---------|---------------|
| 3. Relativamente à motivação e empenho | | | |
| Promoção de atividades motivadoras. | | | |
| Promoção da autoestima dos alunos. | | | |
| Motivação por parte da docente para a melhoria dos resultados dos alunos. | | | |
| Motivação e empenho da docente para lecionar as aulas. | | | |
| 4. Relativamente à unidade de trabalho "Arte Urbana" | | | |
| O seu interesse relativamente ao desenvolvimento da unidade. | | | |
| Satisfação relativamente ao seu trabalho. | | | |
| Satisfação relativamente aos trabalhos da turma. | | | |
| Dificuldade de realização da unidade de trabalho. | | | |

Assinala a fase de trabalho para a qual te sentiste mais motivado:

- ☒ Junção de imagens de forma a realizar composições
- ☒ Sensibilização para o tema
- ☒ Escolha de três estudos para trabalho final
- ☒ Votação sobre as escolhas para trabalho final
- ☒ Corte da máscara para trabalho final

Assinala os materiais com que Nunca tinha trabalhado:

- ☒ X-acto
- ☒ Tesoura
- ☒ Papel vegetal
- ☒ Caneta de acetato
- ☒ Outro _____

Obrigado pela colaboração!

Anexo 7 - Questionário 2 (9º ano)



QUESTIONÁRIO - EDUCAÇÃO VISUAL

Mestrado em Ensino em Artes Visuais no 3º ciclo de Ensino Básico e Secundário
ANO LETIVO 2013/2014

O presente questionário destina-se aos alunos do 8º e 9º anos de escolaridade da Escola Secundária de Estarreja. O seu objetivo é saber o grau de satisfação e motivação dos alunos, de modo a auxiliar na melhoria das suas práticas, uma vez que esta é umas das principais preocupações da docente.

Assim, para o preenchimento deste, tenha presente as aulas lecionadas pela docente. Importa ainda saber que todos os questionários são anónimos. Assinale com um X a sua resposta

| | Não Satisfaz | Satisfaz Pouco | Satisfaz | Satisfaz Bem | Satisfaz Muito Bem |
|---|--------------|----------------|----------|--------------|--------------------|
| 1. Relativamente à capacidade de leção da docente. | | | | | |
| Planificação das aulas. | | | | | |
| Explicação dos conteúdos. | | | | | |
| Informação fundamentada sobre os conteúdos. | | | | | |
| Conhecimento científico sobre a matéria. | | | | | |
| Estratégias para combater os diferentes modos e/ou ritmos de aprendizagem dos alunos. | | | | | |
| Recursos adequados para aperfeiçoar as aprendizagens dos alunos. | | | | | |
| Capacidade de demonstração de técnicas e modos de trabalho. | | | | | |
| Competências de comunicação através de linguagem. | | | | | |
| Gestão de tempo para as atividades propostas. | | | | | |
| 2. Relativamente às capacidades sociais e de relacionamento da docente. | | | | | |
| Promoção de ambiente disciplinado. | | | | | |
| Capacidade de lidar com comportamentos desadequados. | | | | | |
| Potenciar interações entre os alunos de forma positiva e respeitosa. | | | | | |
| Interações com os alunos. | | | | | |
| Ambiente positivo dentro da sala de aula | | | | | |

| | Pouco Elevado | Elevado | Muito Elevado |
|---|---------------|---------|---------------|
| 3. Relativamente à motivação e empenho | | | |
| Promoção de atividades motivadoras. | | | |
| Promoção da autoestima dos alunos. | | | |
| Motivação por parte da docente para a melhoria dos resultados dos alunos. | | | |
| Motivação e empenho da docente para lecionar as aulas. | | | |
| 4. Relativamente à unidade de trabalho "Arte Urbana" | | | |
| O seu interesse relativamente ao desenvolvimento da unidade. | | | |
| Satisfação relativamente ao seu trabalho. | | | |
| Satisfação relativamente aos trabalhos da turma. | | | |
| Dificuldade de realização da unidade de trabalho. | | | |

Assinala a fase de trabalho para a qual te sentiste mais motivado:

- ☒ Sensibilização para o tema
- ☒ Recolha de elementos a trabalhar
- ☒ Estudos rápidos
- ☒ Estudos para trabalho final
- ☒ Debate em grupo sobre as escolhas para trabalho final
- ☒ Realização do trabalho final no sinal
- ☒ Preparação da divulgação de exposição

Assinala os materiais com que Nunca tinha trabalhado:

- | | |
|---|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> X-acto | <input checked="" type="checkbox"/> Compasso |
| <input checked="" type="checkbox"/> Tesoura | <input checked="" type="checkbox"/> Régua |
| <input checked="" type="checkbox"/> Papel vegetal | <input checked="" type="checkbox"/> Caneta de acetato |
| <input checked="" type="checkbox"/> Papel Autocolante | <input checked="" type="checkbox"/> Outro _____ |

Obrigado pela colaboração!

Anexo 8 - Questionário 3 (8º ano)



QUESTIONÁRIO - EDUCAÇÃO VISUAL

Mestrado em Ensino em Artes Visuais no 3º ciclo de Ensino Básico e Secundário
ANO LETIVO 2013/2014

O presente questionário destina-se aos alunos do 8º e 9º anos de escolaridade da Escola Secundária de Estarreja. O seu objetivo é saber o grau de satisfação e motivação dos alunos, de modo a auxiliar na melhoria das suas práticas, uma vez que esta é umas das principais preocupações da docente.

Assim, para o preenchimento deste, tenha presente as aulas lecionadas pela docente. Importa ainda saber que todos os questionários são anónimos. Assinale com um X a sua resposta

| | Não Satisfaz | Satisfaz Pouco | Satisfaz | Satisfaz Bem | Satisfaz Muito Bem |
|---|--------------|----------------|----------|--------------|--------------------|
| 1. Relativamente à capacidade de leção da docente. | | | | | |
| Planificação das aulas. | | | | | |
| Explicação dos conteúdos. | | | | | |
| Informação fundamentada sobre os conteúdos. | | | | | |
| Conhecimento científico sobre a matéria. | | | | | |
| Estratégias para combater os diferentes modos e/ou ritmos de aprendizagem dos alunos. | | | | | |
| Recursos adequados para aperfeiçoar as aprendizagens dos alunos. | | | | | |
| Capacidade de demonstração de técnicas e modos de trabalho. | | | | | |
| Competências de comunicação através de linguagem. | | | | | |
| Gestão de tempo para as atividades propostas. | | | | | |
| 2. Relativamente às capacidades sociais e de relacionamento da docente. | | | | | |
| Promoção de ambiente disciplinado. | | | | | |
| Capacidade de lidar com comportamentos desadequados. | | | | | |
| Potenciar interações entre os alunos de forma positiva e respeitosa. | | | | | |
| Interações com os alunos. | | | | | |
| Ambiente positivo dentro da sala de aula | | | | | |

| | Pouco Elevado | Elevado | Muito Elevado |
|---|---------------|---------|---------------|
| 3. Relativamente à motivação e empenho | | | |
| Promoção de atividades motivadoras. | | | |
| Promoção da autoestima dos alunos. | | | |
| Motivação por parte da docente para a melhoria dos resultados dos alunos. | | | |
| Motivação e empenho da docente para lecionar as aulas. | | | |
| 4. Relativamente à unidade de trabalho "Perspetiva e sombras" | | | |
| O seu interesse relativamente ao desenvolvimento da unidade. | | | |
| Satisfação relativamente ao seu trabalho. | | | |
| Satisfação relativamente aos trabalhos da turma. | | | |
| Dificuldade de realização da unidade de trabalho. | | | |

Assinala a fase de trabalho para a qual te sentiste mais motivado:

- ☒ Jogo "O que vejo eu"
- ☒ Desenho de um sólido a partir de uma projeção
- ☒ Criação de sombra chinesa
- ☒ Criação de sombra em simetria
- ☒ Criação de escultura para sombra

O que achas que a professora deveria/poderia melhorar?

Obrigado pela colaboração!

Anexo 9 - Questionário 4 (9º ano)



QUESTIONÁRIO - EDUCAÇÃO VISUAL

Mestrado em Ensino em Artes Visuais no 3º ciclo de Ensino Básico e Secundário
ANO LETIVO 2013/2014

O presente questionário destina-se aos alunos do 8º e 9º anos de escolaridade da Escola Secundária de Estarreja. O seu objetivo é saber o grau de satisfação e motivação dos alunos, de modo a auxiliar na melhoria das suas práticas, uma vez que esta é umas das principais preocupações da docente.

Assim, para o preenchimento deste, tenha presente as aulas lecionadas pela docente. Importa ainda saber que todos os questionários são anónimos. Assinale com um X a sua resposta

| | Não Satisfaz | Satisfaz Pouco | Satisfaz | Satisfaz Bem | Satisfaz Muito Bem |
|---|--------------|----------------|----------|--------------|--------------------|
| 1. Relativamente à capacidade de leção da docente. | | | | | |
| Planificação das aulas. | | | | | |
| Explicação dos conteúdos. | | | | | |
| Informação fundamentada sobre os conteúdos. | | | | | |
| Conhecimento científico sobre a matéria. | | | | | |
| Estratégias para combater os diferentes modos e/ou ritmos de aprendizagem dos alunos. | | | | | |
| Recursos adequados para aperfeiçoar as aprendizagens dos alunos. | | | | | |
| Capacidade de demonstração de técnicas e modos de trabalho. | | | | | |
| Competências de comunicação através de linguagem. | | | | | |
| Gestão de tempo para as atividades propostas. | | | | | |
| 2. Relativamente às capacidades sociais e de relacionamento da docente. | | | | | |
| Promoção de ambiente disciplinado. | | | | | |
| Capacidade de lidar com comportamentos desadequados. | | | | | |
| Potenciar interações entre os alunos de forma positiva e respeitosa. | | | | | |
| Interações com os alunos. | | | | | |
| Ambiente positivo dentro da sala de aula | | | | | |

| | Pouco Elevado | Elevado | Muito Elevado |
|---|---------------|---------|---------------|
| 3. Relativamente à motivação e empenho | | | |
| Promoção de atividades motivadoras. | | | |
| Promoção da autoestima dos alunos. | | | |
| Motivação por parte da docente para a melhoria dos resultados dos alunos. | | | |
| Motivação e empenho da docente para lecionar as aulas. | | | |
| 4. Relativamente à unidade de trabalho "Linhas e Perspetiva" | | | |
| O seu interesse relativamente ao desenvolvimento da unidade. | | | |
| Satisfação relativamente ao seu trabalho. | | | |
| Satisfação relativamente aos trabalhos da turma. | | | |
| Dificuldade de realização da unidade de trabalho. | | | |

Assinala a fase de trabalho para a qual te sentiste mais motivado:

- ☒ Jogo "O que vejo eu"
- ☒ Desenho de um sólido a partir de uma projeção
- ☒ Trabalho colaborativo da turma com modelação de arame
- ☒ Simplificação através da linha
- ☒ Ampliação com recurso a grelha
- ☒ Criação de escultura com diferentes níveis de planos (trabalho final)

Assinala os materiais com que Nunca tinha trabalhado:

- | | |
|--|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> Arame | <input checked="" type="checkbox"/> K-line |
| <input checked="" type="checkbox"/> Tesoura | <input checked="" type="checkbox"/> Alicates |
| <input checked="" type="checkbox"/> Papel Engenheiro | <input checked="" type="checkbox"/> Outro _____ |

O que achas que a professora deveria/poderia melhorar?

Obrigado pela colaboração!

Anexo 10 – Gráficos resultantes da primeira implementação de questionário

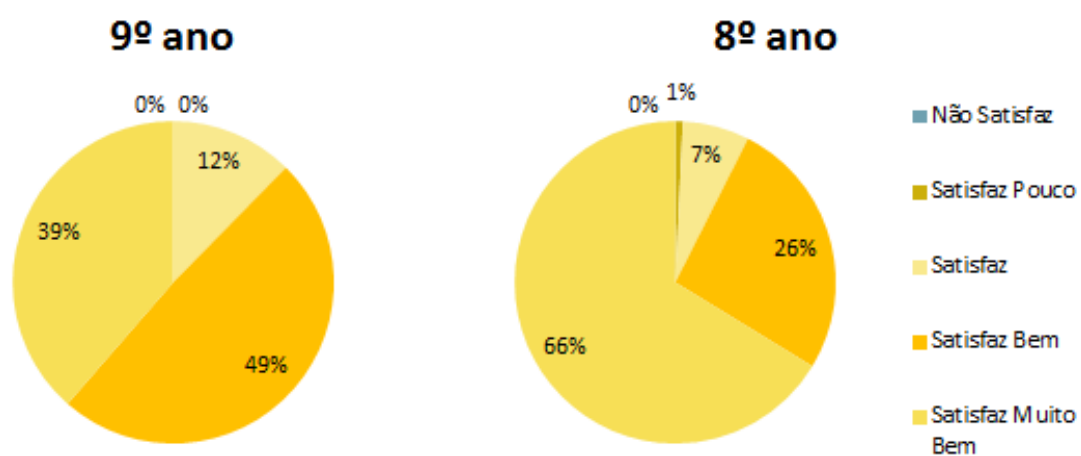


Gráfico 1 - Avaliação da capacidade de lecionação da docente

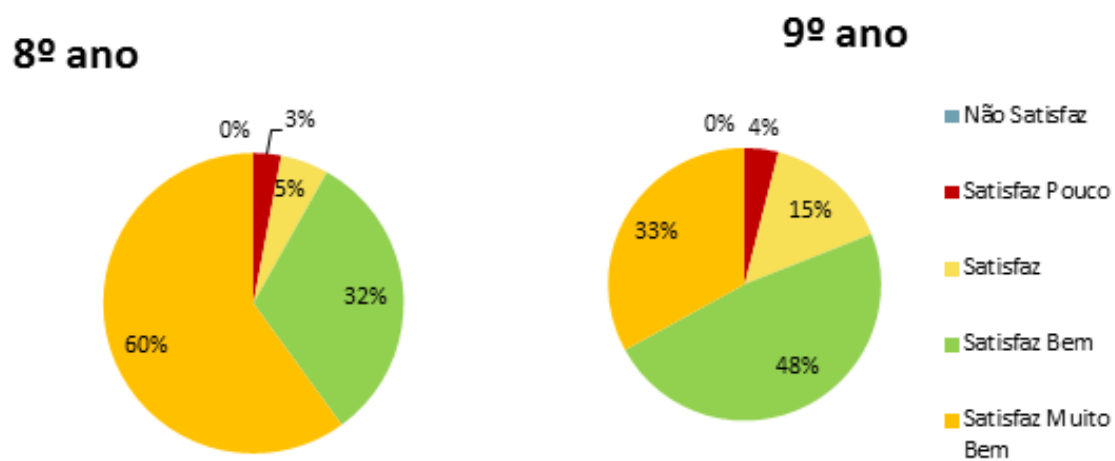


Gráfico 2 - Avaliação das capacidades sociais e de relacionamento da docente

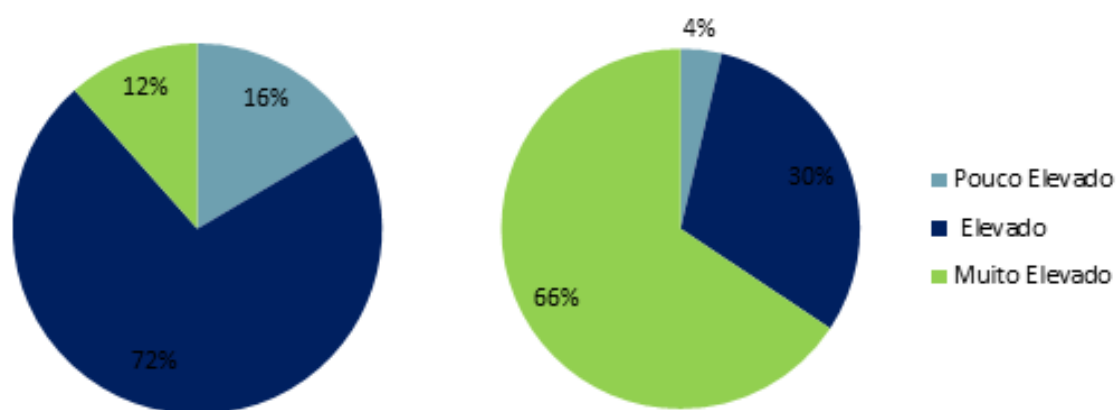


Gráfico 3 - Avaliação de motivação e empenho

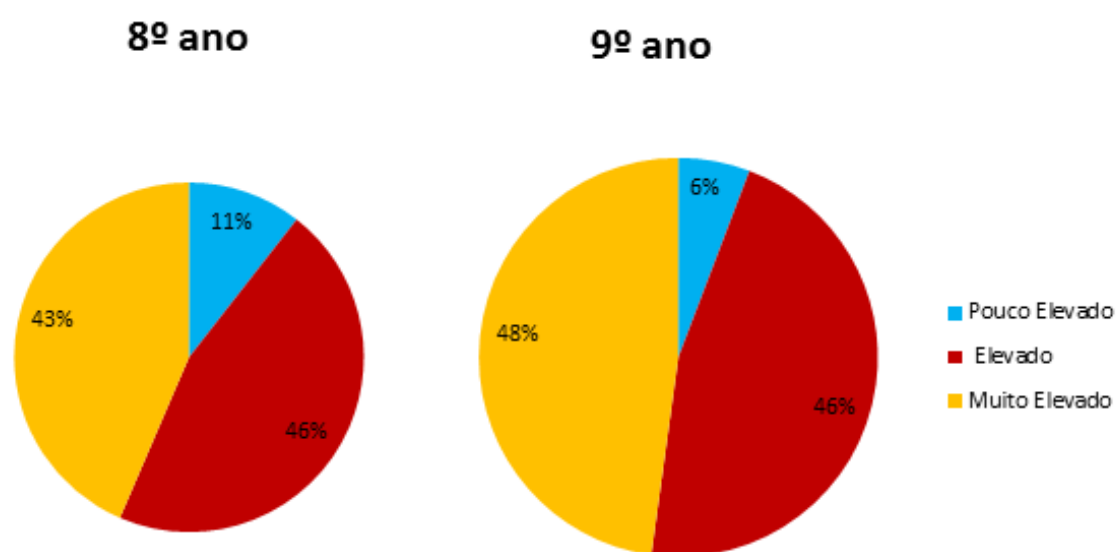


Gráfico 4 - Avaliação de satisfação e interesse pela unidade

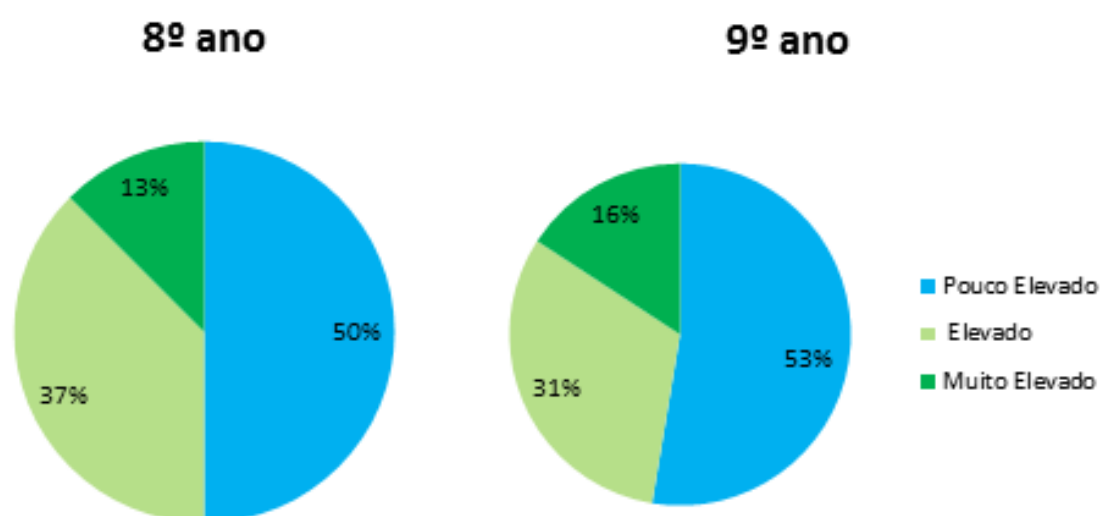


Gráfico 5 - Avaliação do grau dificuldade

Anexo 11 – Gráficos resultantes da segunda implementação de questionário

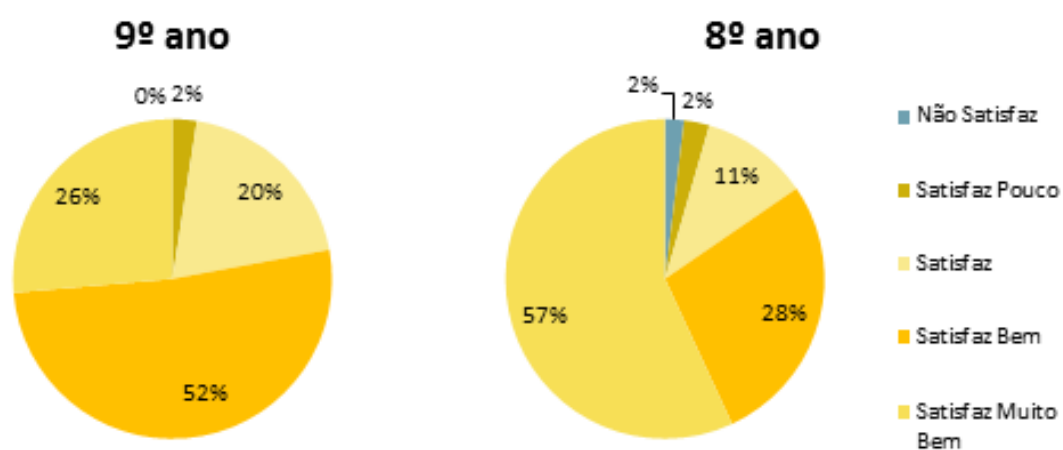
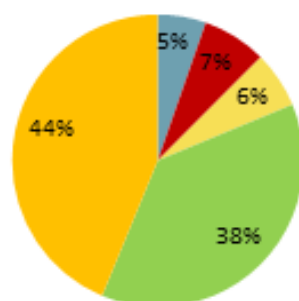


Gráfico 7 - Avaliação da capacidade de leção da docente

8º ano



9º ano

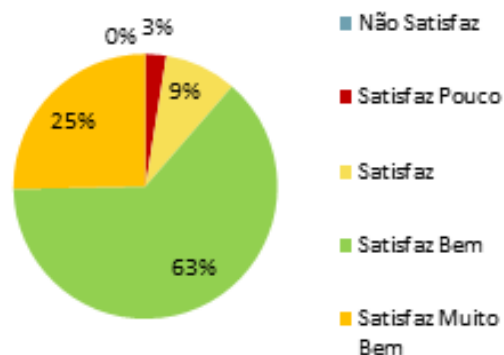


Gráfico 8 - Avaliação das capacidades sociais e de relacionamento da docente

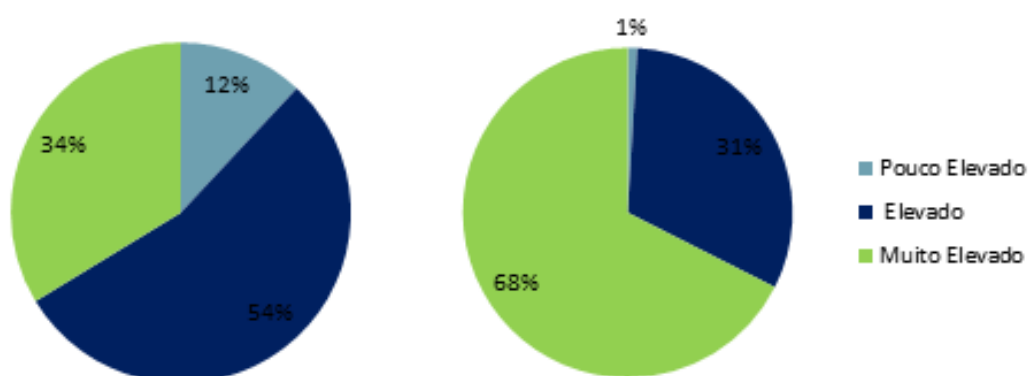


Gráfico 9 - Avaliação de motivação e empenho

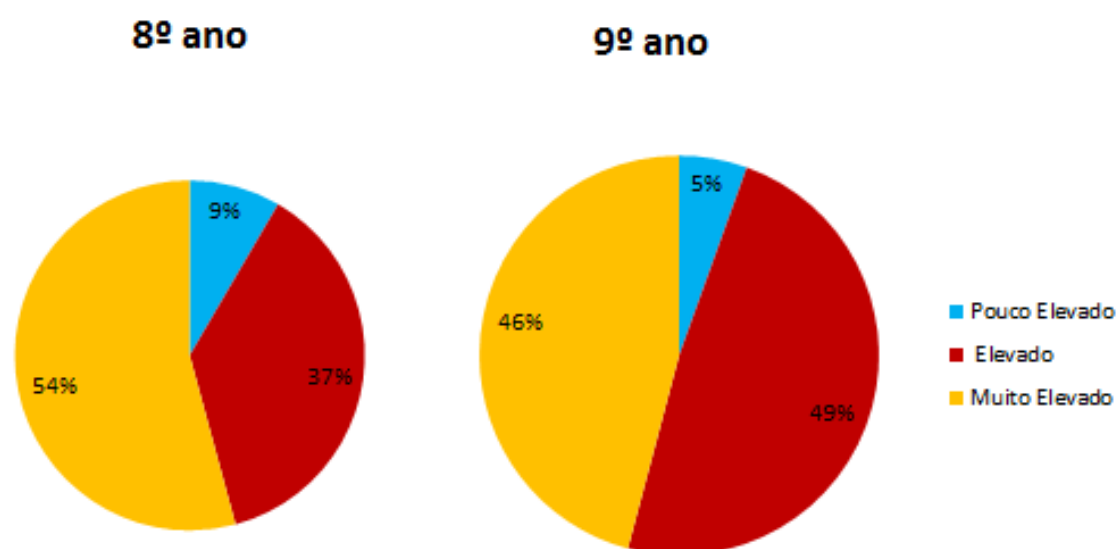


Gráfico 10 - Avaliação de satisfação e interesse pela unidade

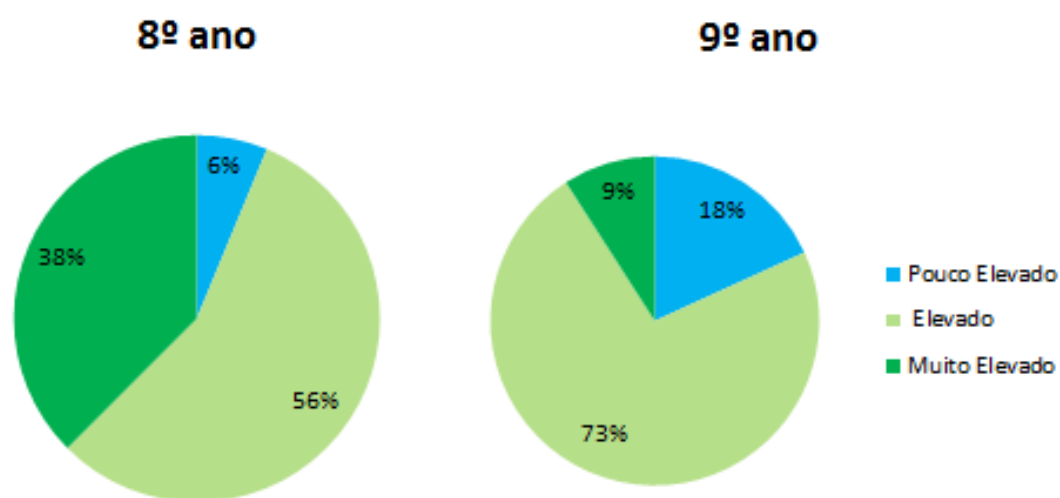




Gráfico 11 - Avaliação do grau dificuldade


Anexo 12 – Grelhas de avaliação projeto Arte Urbana: Sticker

| <div><div></div><div><div>ESCOLA SECUNDÁRIA DE ESTARREJA</div><div>EDUCAÇÃO VISUAL-Avaliação da Unidade de trabalho Turma: 8ºC Arte Urbana - sticker</div></div></div> | | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------------------|--------------------|--------------------------|---|---|------------------------------|--------------------------------------|----------------|----------------|---------------|--|
| Domínio | Domínio atitudinal 20% | | | Domínio Cognitivo 80% | | | | Auto avaliação | Nota Ponderada | Classificação | |
| Percentagem | Conservação e utilização do material | Participação ativa | Procura tirar as dúvidas | Interpretação e desenvolvimento do trabalho. Junção 10 tempo 5 eleição3 realização em t-shirt 2 aplicações 2 corte 5,5 global | Domínio de execução técnica e dos materiais - corte, decalque, pontes, papel vegetal sombreamento | Criatividade e originalidade | limpeza e apresentação dos trabalhos | | | | |
| Cotação | 25 | 50 | 25 | 40 | 25 | 25 | 10 | | 100 | | |
| Nome | 5 | 10 | 5 | 32 | 20 | 20 | 8 | | | | |
| | 4 | 5 | 3 | 22,5 | 17 | 15 | 8 | 4 | 75 | Satisfaz Bem | |
| | 5 | 7 | 5 | 23 | 14 | 14 | 6 | 3 | 74 | Satisfaz | |
| | 4 | 8 | 5 | 22 | 15 | 16 | 8 | 4 | 78 | Satisfaz Bem | |
| | 5 | 8 | 5 | 25 | 12 | 15 | 8 | - | 78 | Satisfaz Bem | |
| | 5 | 5 | 3 | 19 | 11,5 | 13 | 6 | 3 | 63 | Satisfaz | |
| | 5 | 6 | 3 | 21 | 12 | 11 | 8 | 4 | 66 | Satisfaz | |
| | 4 | 9 | 5 | 25 | 13,5 | 16 | 7 | 3 | 80 | Satisfaz Bem | |
| | 4 | 8 | 4 | 22,5 | 12,5 | 13 | 7 | 4 | 71 | Satisfaz | |
| | 3 | 6 | 3 | 20 | 12,5 | 10 | 5 | 3 | 60 | Satisfaz | |
| | 4 | 5 | 3 | 21,5 | 14,5 | 13 | 7 | 4 | 68 | Satisfaz | |
| | 4 | 7 | 4 | 21,5 | 13,5 | 13 | 7 | 4 | 70 | Satisfaz | |
| | 3 | 7 | 3 | 22 | 10,5 | 13 | 6 | 3 | 65 | Satisfaz | |
| | 5 | 8 | 5 | 22 | 13 | 11 | 7 | 4 | 71 | Satisfaz | |
| | 4 | 7 | 4 | 21 | 15 | 13 | 7 | 3 | 71 | Satisfaz | |
| | 3,5 | 6 | 4 | 21,5 | 14 | 15 | 6 | 4 | 70 | Satisfaz | |
| | 3 | 5 | 3 | 17,5 | 12 | 15 | 6 | 3 | 62 | Satisfaz | |
| | 4 | 5 | 3 | 24,5 | 12 | 13 | 8 | 4 | 70 | Satisfaz | |
| | 3 | 8 | 5 | 21 | 13 | 11 | 7 | 4 | 68 | Satisfaz | |
| | 4 | 7 | 3 | 23 | 14,5 | 13 | 7 | 4 | 72 | Satisfaz | |
| | 3 | 8 | 5 | 21,5 | 12 | 11 | 5 | 3 | 66 | Satisfaz | |
| | 3 | 5 | 3 | 23 | 12 | 15 | 8 | 3 | 69 | Satisfaz | |
| | 5 | 7 | 5 | 18 | 14 | 13 | 6 | 4 | 68 | Satisfaz | |
| | 4 | 7 | 4 | 23,5 | 10 | 14 | 6 | 4 | 69 | Satisfaz | |


Anexo 13 – Grelhas de avaliação projeto Arte Urbana: Stencil

| <div>  <div> ESCOLA SECUNDÁRIA DE ESTARREJA </div> </div> <div> EDUCAÇÃO VISUAL-Avaliação da Unidade de trabalho Turma: 9ªA Arte Urbana - Stencil </div> | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------------------|---|--------------------------|---|---|------------------------------|--------------------------------------|----------------|----------------|---------------|
| Domínio | Domínio atitudinal 20% | | | Domínio Cognitivo 80% | | | | Auto avaliação | Nota Ponderada | Classificação |
| | Conservação e utilização do material | Participação ativa na atividade ou participação ativa nos trabalhos de grupo. | Procura tirar as dúvidas | Interpretação e desenvolvimento do trabalho | Domínio de execução técnica e dos materiais | Criatividade e originalidade | Limpeza e apresentação dos trabalhos | | | |
| Percentagem | 25 | 50 | 25 | 40 | 25 | 25 | 10 | | 100 | |
| Cotação | 5 | 10 | 5 | 32 | 20 | 20 | 8 | | | |
| Nome | | | | | | | | | | |
| | 4 | 7 | 5 | 18 | 19 | 15 | 8 | 4 | 76 | Satisfaz Bem |
| | 5 | 9 | 5 | 21 | 17 | 14 | 8 | 4 | 79 | Satisfaz Bem |
| | 4 | 6 | 3 | 12,5 | 14 | 11 | 8 | 3 | 59 | Satisfaz |
| | 4 | 7 | 4 | 16 | 15 | 16 | 8 | 3 | 70 | Satisfaz |
| | 4 | 7 | 3 | 19,5 | 14 | 13 | 8 | 3 | 69 | Satisfaz |
| | 3 | 7 | 3 | 15,5 | 14 | 13 | 8 | 3 | 64 | Satisfaz |
| | 5 | 9 | 5 | 22 | 16 | 16 | 6 | 4 | 79 | Satisfaz Bem |
| | 3 | 7 | 4 | 16,7 | 16 | 14 | 8 | - | 69 | Satisfaz |
| | 4 | 9 | 4 | 19 | 17 | 14 | 8 | 4 | 75 | Satisfaz Bem |
| | 4 | 7 | 4 | 19 | 17 | 14 | 7 | 3 | 72 | Satisfaz |
| | 5 | 6 | 3 | 10 | 10 | 10 | 7 | 3 | 51 | Satisfaz |
| | 4 | 7 | 4 | 17 | 14 | 15 | 7 | 3 | 68 | Satisfaz |
| | 4 | 8 | 5 | 19 | 14 | 18 | 7 | 4 | 75 | Satisfaz Bem |
| | 4 | 9 | 5 | 22 | 16 | 18 | 8 | 4 | 82 | Satisfaz Bem |
| | 2 | 6 | 5 | 12 | 15 | 16 | 7 | 3 | 66 | Satisfaz |
| | 2 | 6 | 3 | 11 | 11 | 14 | 6 | 3 | 53 | Satisfaz |
| | 3 | 9 | 5 | 18 | 17 | 16 | 7 | 3 | 75 | Satisfaz Bem |
| | 4 | 7 | 5 | 15 | 16 | 18 | 8 | 3 | 73 | Satisfaz |
| | 3 | 9 | 5 | 18,5 | 16 | 15 | 8 | 4 | 75 | Satisfaz Bem |

Anexo 14 – Grelhas de avaliação projeto perspectivas e sombras

| <div>  <div> ESCOLA SECUNDÁRIA DE ESTARREJA </div> <div> EDUCAÇÃO VISUAL-Avaliação da Unidade de trabalho Turma: 8ºC Perspetiva e sombras </div> </div> | | | | | | | | | | |
|---|------|--------------------------------------|--------------------|--------------------------|---|---|------------------------------|--------------------------------------|----------------|---------------|
| Domínio | | Domínio atitudinal 20% | | | Domínio Cognitivo 80% | | | | Nota Ponderada | Classificação |
| percentagem | | Conservação e utilização do material | Participação ativa | Procura tirar as dúvidas | Interpretação e desenvolvimento do trabalho | Domínio de execução técnica e dos materiais | Criatividade e originalidade | Limpeza e apresentação dos trabalhos | | |
| Cotação | | 5 | 10 | 5 | 32 | 20 | 20 | 8 | 100 | |
| Nº | Nome | | | | | | | | | |
| 1 | | 4 | 5 | 3 | 19 | 15 | 15 | 8 | 69 | Satisfaz |
| 2 | | 5 | 6 | 5 | 16 | 12 | 12 | 6 | 62 | Satisfaz |
| 3 | | 4 | 8 | 5 | 22 | 17 | 17 | 8 | 81 | Satisfaz Bem |
| 4 | | 5 | 8 | 4 | 14 | 12 | 13 | 8 | 64 | Satisfaz |
| 5 | | 4 | 5 | 2,5 | 13 | 10 | 11 | 5 | 51 | Satisfaz |
| 6 | | 5 | 6 | 3 | 14 | 11 | 11 | 8 | 58 | Satisfaz |
| 7 | | 4 | 9 | 5 | 20 | 13 | 12 | 7 | 70 | Satisfaz |
| 8 | | 4 | 8 | 4 | 19 | 13 | 13 | 7 | 68 | Satisfaz |
| 9 | | 3 | 6 | 3 | 20 | 14 | 10 | 5 | 61 | Satisfaz |
| 10 | | 4 | 5 | 3 | 19 | 15 | 13 | 7 | 66 | Satisfaz |
| 11 | | 5 | 9 | 4 | 23 | 16 | 14 | 7 | 78 | Satisfaz Bem |
| 12 | | 3 | 6 | 3 | 16 | 10 | 12 | 7 | 57 | Satisfaz |
| 13 | | 5 | 8 | 5 | 22 | 15 | 13 | 7 | 75 | Satisfaz Bem |
| 14 | | 4 | 7 | 4 | 23 | 18 | 15 | 7 | 78 | Satisfaz Bem |
| 15 | | 4 | 7 | 4 | 21 | 15 | 15 | 7 | 73 | Satisfaz |
| 16 | | 4 | 7 | 3 | 18 | 16 | 15 | 7 | 70 | Satisfaz |
| 17 | | 4 | 5 | 3 | 19 | 11 | 12 | 7 | 61 | Satisfaz |
| 18 | | 5 | 9 | 5 | 24 | 18 | 15 | 8 | 84 | Satisfaz Bem |
| 19 | | 5 | 7 | 3 | 20 | 15 | 14 | 7 | 71 | Satisfaz |
| 20 | | 3 | 8 | 5 | 16 | 12 | 10 | 5 | 59 | Satisfaz |
| 21 | | 4 | 5 | 3 | 15 | 14 | 10 | 7 | 58 | Satisfaz |
| 22 | | 5 | 7 | 5 | 13 | 14 | 13 | 6 | 63 | Satisfaz |
| 23 | | 4 | 7 | 4 | 20 | 10 | 12 | 6 | 63 | Satisfaz |
| 24 | | 4 | 7 | 5 | 21 | 9 | 11 | 5 | 62 | Satisfaz |
| 25 | | 4 | 8 | 4 | 20 | 13 | 13 | 7 | 69 | Satisfaz |
| 26 | | 4 | 8 | 5 | 17 | 16 | 14 | 7 | 71 | Satisfaz |
| 27 | | 5 | 6 | 4 | 24 | 18 | 15 | 8 | 80 | Satisfaz Bem |

Anexo 15 – Grelhas de avaliação projeto linhas e perspectivas

| <div>  <div> ESCOLA SECUNDÁRIA DE ESTARREJA </div> </div> <div> EDUCAÇÃO VISUAL-Avaliação da Unidade de trabalho Turma: 9ªA Linhas e Perspetiva </div> | | | | | | | | | | | |
|---|------|--------------------------------------|---|--------------------------|---|---|------------------------------|--------------------------------------|----------------|----------------|---------------|
| Domínio | | Domínio atitudinal 20% | | | Domínio Cognitivo 80% | | | | | | |
| | | Conservação e utilização do material | Participação ativa na atividade ou participação ativa nos trabalhos de grupo. | Procura tirar as dúvidas | Interpretação e desenvolvimento do trabalho | Domínio de execução técnica e dos materiais | Criatividade e originalidade | Limpeza e apresentação dos trabalhos | Auto avaliação | Nota Ponderada | Classificação |
| percentagem | | 25 | 50 | 25 | 40 | 25 | 25 | 10 | | | |
| Cotação | | 5 | 10 | 5 | 32 | 20 | 20 | 8 | | 100 | |
| Nº | Nome | | | | | | | | | | |
| 1 | | 5 | 7 | 4 | 20 | 19 | 16 | 8 | 4 | 83 | Satisfaz Bem |
| 2 | | 5 | 9 | 5 | 23 | 19 | 17 | 8 | 4 | 90 | Satisfaz Bem |
| 3 | | 4 | 6 | 2,5 | 13 | 15 | 11 | 8 | 3 | 60 | Satisfaz |
| 4 | | 3 | 7 | 3 | 16 | 12 | 15 | 7 | 3 | 63 | Satisfaz |
| 5 | | 4 | 7 | 4 | 19 | 15 | 15 | 8 | 3 | 72 | Satisfaz |
| 6 | | 4 | 7 | 3 | 12 | 13 | 14 | 8 | 3 | 61 | Satisfaz |
| 7 | | 5 | 9 | 5 | 20 | 19 | 16 | 7 | 4 | 81 | Satisfaz Bem |
| 8 | | 4 | 7 | 3 | 13 | 14 | 12 | 8 | 3 | 61 | Satisfaz |
| 9 | | 4 | 9 | 4,5 | 20 | 19 | 15 | 8 | 4 | 80 | Satisfaz Bem |
| 10 | | 4 | 7 | 4 | 16 | 17 | 13 | 7 | 3 | 68 | Satisfaz |
| 11 | | 5 | 6 | 3 | 10 | 8 | 10 | 6 | 3 | 48 | Não Satisfaz |
| 12 | | 4 | 7 | 3 | 10 | 10 | 5 | 5 | 3 | 44 | Não Satisfaz |
| 13 | | 4 | 8 | 4 | 19 | 15 | 18 | 7 | 4 | 75 | Satisfaz Bem |
| 14 | | 4 | 9 | 5 | 20 | 17 | 18 | 8 | 4 | 81 | Satisfaz Bem |
| 16 | | 3 | 6 | 5 | 12 | 15 | 16 | 7 | 3 | 67 | Satisfaz |
| 17 | | 2 | 6 | 2,5 | 10 | 9 | 13 | 5 | 3 | 48 | Não Satisfaz |
| 18 | | 3 | 7 | 4 | 16 | 18 | 15 | 7 | 3 | 70 | Satisfaz |
| 19 | | 4 | 7 | 4 | 16 | 15 | 15 | 6 | 3 | 67 | Satisfaz |
| 20 | | 4 | 9 | 5 | 18 | 17 | 16 | 8 | 4 | 77 | Satisfaz Bem |

Anexo 16 – Trabalhos resultantes do projeto “Arte Urbana – Stencil”







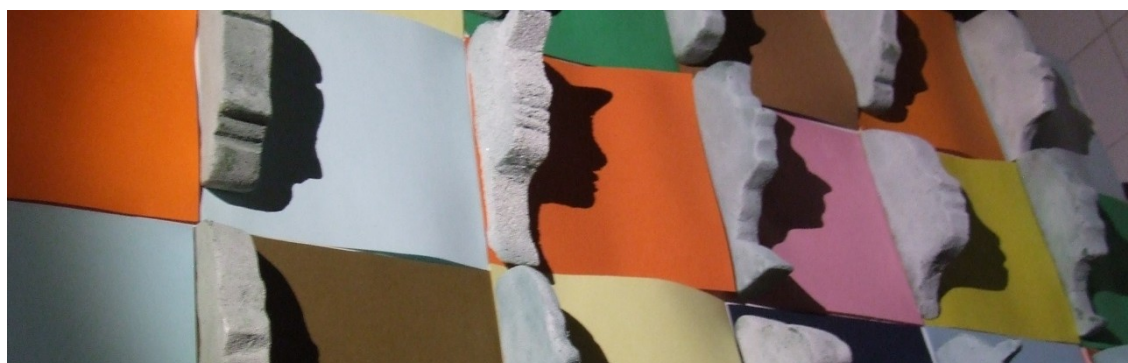


Anexo 17 – Trabalhos resultantes do projeto “Arte Urbana - Sticker”

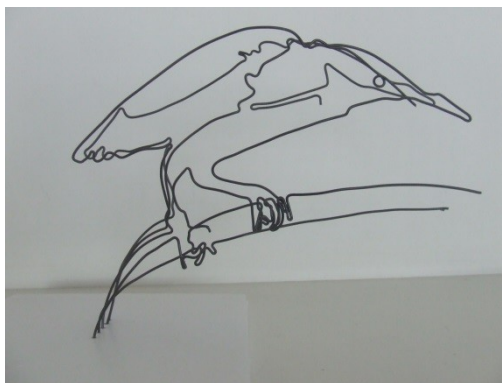


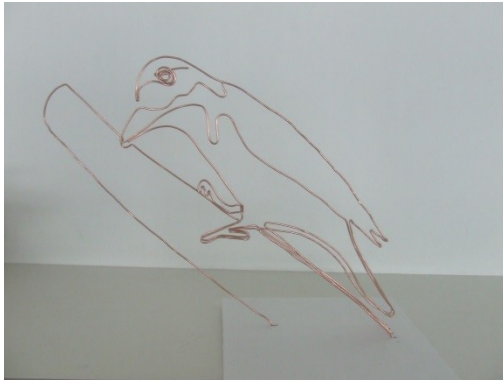


Anexo 18 – Trabalho resultante do projeto “Perspetiva e sombras”



Anexo 19 – Trabalhos resultantes do projeto “Linhas e Perspetivas”





Anexo 20 – Critérios de avaliação da disciplina de EV - domínio cognitivo

| DOMÍNIOS | CAPACIDADES A AVALIAR (de acordo com as metas curriculares definidas pelo ministério da educação) |
|----------------------|--|
| TÉCNICA | <ul style="list-style-type: none"> . Diferencia materiais básicos de representação e de desenho técnico (sistemas de projeção) na apreensão e representação e criação de formas. . Compreende conceitos teórico-científicos do fenómeno luz-cor e a sua importância na perceção do meio envolvente. . Domina a aquisição de conhecimento sincrónico e diacrónico. . Domina técnicas de representação em perspetiva cónica. |
| REPRESENTAÇÃO | <ul style="list-style-type: none"> . Domina instrumentos de registo, materiais e técnicas de representação e reconhece o papel do desenho expressivo na representação de formas. . Aplica tecnologias digitais como instrumento de representação. . Conhece elementos de expressão, de composição, organização e suporte da forma. . Distingue elementos de organização na análise de composições bi e tridimensionais e domina as suas tipologias de representação. . Conhece processos de construção da imagem no âmbito dos mecanismos da visão e da perceção visual. . Domina a aquisição de informação intuitiva e de informação estruturada. |
| DISCURSO | <ul style="list-style-type: none"> . Domina e utiliza a linguagem específica da disciplina. . Compreende a noção de superfície e de sólido e distingue elementos de construção de poliedros. . Compreende e realiza planificações geométricas de sólidos e domina tipologias de discurso geométrico bi e tri dimensional. . Reconhece signos visuais, o poder das imagens e a imagem publicitária e aplica e explora elementos da comunicação visual. . Domina processos de referência e inferência no âmbito da comunicação visual. . Reconhece o âmbito da arte contemporânea e reflete sobre o papel das manifestações culturais e do património. . Compreende o conceito de museu e a sua relação com o conceito de coleção. . Reconhece o papel das trajetórias históricas no âmbito das manifestações culturais. |

| | |
|-----------------------|--|
| <p>PROJETO</p> | <ul style="list-style-type: none"> . Explora e aplica princípios básicos do Design e da sua metodologia. . Reconhece o papel da observação no desenvolvimento do projeto. . Explora e aplica princípios básicos da Arquitetura e da sua metodologia na resolução de problemas. . Reconhece o papel da análise e da interpretação no desenvolvimento do projeto. . Explora e aplica princípios básicos da Engenharia e da sua metodologia na resolução de problemas. . Reconhece o papel da investigação e da ação no desenvolvimento do projeto. |
|-----------------------|--|

Anexo 21 – Notas de diário

Unidade UNIDADES DE TRABALHO 8º ANO – ARTE URBANA: O STENCIL

Notas de diário

Aula 1

Data: 07/11/2013

Objetivo: Início dos primeiros estudos com exploração de ideias.

Ao contrário do que habitualmente é feito, a planificação, as etapas, a sensibilização e as finalidades da proposta não foram apresentadas aos alunos. Deste modo pretendeu-se que estes se focassem em cada tarefa que era pedida faseadamente, obtendo assim mais concentração dos alunos.

Assim, após alguma demora na entrada de todos os alunos na sala, iniciei a chamada. De seguida, dei início à explicação da tarefa da aula. Esta consistia em, tendo por base grupos de imagens, deveriam conjugar duas ou mais imagens de forma a criar uma composição. Sempre que possível a explicação foi acompanhada de exemplos visuais, realizados por mim. Esta conjugação deveria ser feita em papel vegetal, como uma referência ao respetivo grupo. A acrescentar à intencional falta de informação, havia ainda a restrição do tempo em que podiam executar a composição, uma vez que existia um sistema de rotação dos grupos de imagens, fazendo com que após um determinado tempo ficavam privados do grupo em que trabalhavam. Completando este ciclo recebiam um novo grupo de imagens, iniciando novamente o problema de criar uma nova conjugação.

Nesta fase da aula, ainda não tinha sido distribuído o material dos alunos, para que durante a explicação fosse possível evitar ao máximo ruído de materiais, havendo consequentemente uma maior concentração durante as indicações por mim dadas. Considerando o que havia observado, a distribuição de material foi feita somente por dois alunos, ficando desde já os mesmos encarregues de recolher o material também no final da aula. Os alunos foram sensibilizados para a rentabilização máxima do tempo, daí que durante a concretização da tarefa não poderiam levantar-se para ir ao lixo, devendo arranjar uma alternativa com uma folha na mesa. Durante a realização da tarefa, chamei a atenção dos alunos para a importância de se ser criativo e de abstração do óbvio.

Do meu ponto de vista, considero que estas restrições foram de extrema importância para a implementação de algumas regras de sala de aula, traduzindo-se em menos agitação, ruído e distração.

Aula 2

Data: 14/11/2013

Objetivo: Sensibilizar para a Unidade de Trabalho com a visualização da apresentação “Arte Urbana – O stencil”. Visualizar de alguns exemplos. Continuar a exploração de ideias.

Nota:

Neste dia, dando continuidade à aula anterior e uma vez que alguns alunos tinham realizado trabalhos um pouco padronizados, optei por passar à parte expositiva com a apresentação sobre a arte urbana. Deste modo foi possível, os alunos, visualizarem um vasto número de exemplos. Salienta-se que, apesar de ser uma turma numerosa e muito participativa, esta apresentação decorrer de forma mais tranquila e regrada do que na aula de experimentação. Esta exposição teórica teve uma primeira abordagem global sobre a arte urbana movendo-se para a particularização em direção ao stencil.

De seguida, tal como tinha sido implementado na última aula, procedeu-se à distribuição do material por dois alunos e deu-se continuidade à atividade iniciada anteriormente com as mesmas limitações, mas agora com a possibilidade de recolher imagens de dois grupos de imagens.

Os resultados demonstraram ser mais criativos, com um bom aluno dentro da sala de aula, vendo os alunos a trabalhar tranquilamente, de forma empenhada e não dando pelo tempo a passar.

Aula 3

Data: 21/11/2013

Objetivo: Selecionar os melhores estudos para trabalhar posteriormente. Decalque dos estudos. Votação e análise dos trabalhos de cada aluno. Escolher o trabalho final.

Apesar de na aula anterior, terem sido informados sobre a temática deste trabalho, os alunos continuam sem saber a finalidade do seu trabalho.

Assim esta aula iniciou-se com a proposta de os alunos fazerem análise e uma avaliação dos seus trabalhos. Este exercício pretendeu que os alunos fizessem uma análise mais profunda dos seus trabalhos, não só em termos qualitativos como em termos semânticos. Assim os alunos foram convidados a eleger aquele que consideravam o seu melhor trabalho. Com a técnica do decalque de veriam passar o seu desenho para uma ficha por mim distribuída. Esta tarefa tinha mais uma vez uma limitação temporal. Esta limitação tinha por objetivo impor ritmos de trabalho mais uniformes e potenciar a maior concentração nas tarefas. Sequencialmente deveriam escolher três dos estudos realizados. Concluído este primeiro momento, os alunos deveriam apresentar à turma as

suas escolhas, ao mesmo tempo que a turma tinha um conjunto com a listagem de todos os alunos para votar no melhor trabalho apresentado por cada aluno. Para além desta avaliação, os alunos tinham ainda a possibilidade de referir os aspetos positivos e aqueles que consideravam que deviam ser melhorados. Com este momento pretendeu-se que pudessem partilhar os seus trabalhos, proporcionando também a sua intervenção no processo de avaliação e de feedback, que por norma recebem dos professores. Contudo, como era previsível, este foi um momento de mais agitação e descontração, daí ter sido deixado para o fim da aula. Mas ainda assim, considero que a estratégia deveria ter sido mais adequada às características da turma. Para além dos comentários inadequados em relação aos trabalhos dos colegas, que são hábito nestas atividades, surgiram mais aspetos que deveriam ter sido ponderados por mim. Em primeiro lugar, surgiu a dificuldade de os alunos sentados no fundo da sala não conseguirem visualizar os trabalhos. Os trabalhos que não estavam devidamente completos, eram igualmente de difícil visualização, sobretudo à distância. A acrescentar a isto, pude ainda constatar que existiam alunos que não estavam a fazer a suposta avaliação para poderem melhorar os seus trabalhos.

No final da aula, todos os trabalhos e avaliações foram recolhidas de modo a serem tidas em consideração na continuação do trabalho.

Aula 4

Data: 28/11/2013

Objetivo: Analisar a votação e avaliação da aula anterior. Corrigir do desenho final para stencil. Visualizar videos sobre o stencil.

Esta aula iniciou-se com a visualização de um vídeo sobre a técnica do stencil. Este teve por objetivo, não só exemplificar o potencial desta técnica tal como permitir mais algum dinamismo às aulas, de modo a que os alunos se sentissem motivados para o trabalho em execução. Salienta-se aqui a surpresa dos alunos em ver o potencial desta técnica.

Após a análise e listagem das avaliações feitas na aula anterior pelos alunos, foi possível também eu poder fazer a minha avaliação. Assim pude introduzir o meu feedback juntamente com o dos alunos. Deste modo, concluída a visualização do vídeo foi distribuído o trabalho com a melhor avaliação com uma pequena lista onde estava o feedback para o aluno. Seguindo-se a distribuição, aproveitei este breve momento para reforçar o meu feedback com alguns alunos especificamente. Nesta fase foi pedido aos alunos para que, de acordo com o feedback, aperfeiçoassem o seu desenho, já ponderando as necessidades que implica a técnica do stencil, nomeadamente no desenho para possivelmente cortar a máscara. Finalizada esta tarefa, a nível do desenho

deveria estar concluída a fase de construção da proposta final. Por fim, os alunos visualizaram um vídeo em stop motion, realizado com um vasto conjunto de t-shirts com estampagens, como se pretende neste trabalho. Assim foi demonstrada a finalidade e o que se pretende com a realização desta unidade. Esta visualização, reservou-se para o final da aula, uma vez que nesta fase os alunos têm um nível de concentração mais reduzido. Mais uma vez verificou-se bastante ruído e conversa entre os alunos, perturbando esta tarefa. Pude constatar que este tipo de comportamento se registava em grupos específicos de alunos.

Por fim, foi pedido aos alunos que pela primeira vez levassem os seus trabalhos de aula. Durante a semana que se seguia até à próxima aula deveriam fazer uma ampliação do seu desenho. Foi ainda distribuído, um aviso para o Encarregado de Educação de cada aluno, para que fossem informados da necessidade de os alunos se fazerem apresentar por uma t-shirt para a conclusão deste trabalho. Foi ainda pedido aos alunos que na aula seguinte se fizessem acompanhar por x-ato, tesoura e caneta de acetato.

Aula 5

Data: 05/12/2013

Objetivo: Desenhar o stencil em folha de acetato. Corte da máscara do stencil final.

Ponderando as situações de comportamentos indesejados, o início desta aula marca-se pela alteração de lugares dos alunos. Estes que estavam colocados pela ordem da sua listagem de nomes, foram alterados por mim, de modo a que os mais conversadores ficassem ao lado de alunos mais tímidos, de modo a distribuí-los os alunos por todo o espaço disponível da sala e a eliminar os focos de conversa.

Concluída esta alteração na sala, iniciaram-se as tarefas pretendidas para esta fase de trabalho. Assim procedi à explicação, com uma exemplificação, de como deveria ser o corte da máscara. Seguidamente, enquanto se procedia à distribuição do material, como tem sido rotina nas aulas, distribuí as bases para corte e as folhas de acetato. Após os alunos estarem a trabalhar, recolhi os trabalhos dos alunos que não tinham feito a ampliação pedida e, de modo a que esta não comprometesse toda a aula, pedi a uma aluna que executasse esta tarefa na papelaria da escola.

Durante a aula, procurei acompanhar o máximo possível o trabalho individual dos alunos, de modo a auxiliar a técnica de corte, uma vez que a turma apresentava algumas dificuldades nestas técnicas. Percebendo que os alunos, estavam empenhados, mas que por vezes tinham problemas ou acidentes no corte da máscara, permiti que estes realizassem um novo corte de máscara em casa. Contudo, uma vez que a avaliação incide sobre o trabalho dos alunos realizado na sala, percorri todos os alunos, tirando

anotações sobre: desenho em folha de acetato, corte em acetato e ritmo de corte. Nesta aula foram ainda recolhidas algumas das t-shirts que os alunos já traziam consigo, alertando os restantes para a importância de se fazerem apresentar por estas.

No final da aula, pude constatar que a alteração de lugares produziu efeitos sobre os focos de ruído desmembrados, apresentando-se os alunos, mais calmos e concentrados no trabalho.

Aula 6

Data: 12/12/2013

Objetivo: Preparar e realizar a estampagem em stencil na t-shirt. Rever de forma sintética conteúdos abordados na unidade de trabalho. Auto avaliação.

Considerando que esta iria ser não só a última aula do dia, como ainda a última deste período escolar em junção com a fase de trabalho, esta aula teve uma configuração distinta das restantes.

Uma vez que esta aula se destinava à estampagem do stencil, não fazia sentido estar a pedir a todos os alunos que comprassem tintas para tecido. Conhecendo as características da turma, trabalhar em grupo poderia comprometer o bom resultado da técnica e até todas as tarefas que ainda teriam de ser realizadas.

Assim a aula iniciou-se com a distribuição em cartão para a estampagem. Com esta, a máscara de stencil e clips os alunos deveriam colocar a sua t-shirt de forma a ser possível a estampagem. Nesta fase, fui exemplificando para que toda a turma pudesse visualizar o que estava a ser pedido. Após todas as t-shirts estarem preparadas para a estampagem, decorreu um momento de diálogo sobre a forma como poderiam fazer a estampagem para além da técnica que iríamos usar. Assim iniciou-se o processo de estampagem, iniciando, em primeiro lugar à preparação do material, sempre com auxílio de alunos, preferencialmente os que estavam a perturbar a aula. Consequentemente, e de forma individual, os alunos foram-me trazendo as suas t-shirt para com a sua ajuda executar a estampagem. Durante este momento e, uma vez que os alunos que estavam sentados não se encontravam a realizar nenhuma tarefa, procedeu-se a uma síntese dos conteúdos abordados e ainda esclarecimentos de dúvidas ou curiosidades dos alunos.

Apenas dois alunos não puderam realizar a sua t-shirt, uma vez que não se faziam acompanhar pelo material pedido.

Como conclusão de aula, os alunos responderam à autoavaliação da unidade e do período. Foi ainda distribuído um questionário, de modo a que eu pudesse receber um feedback dos alunos sobre as minhas práticas pedagógicas. Estes foram informados do

anonimato do questionário e, não havendo respostas corretas ou erradas, deveriam ser o mais sinceros possível.

Apesar de os alunos terem pedido as suas t-shirts para levar para casa, foi-lhes comunicado que apenas as poderiam levar no do 2º período, uma vez que estas iriam estar expostas na escola no recomeço das aulas.

UNIDADES DE TRABALHO 9º ANO – ARTE URBANA: STICKER

Notas de diário

Aula 1

Data: 04/11/2013

Objetivo: Realizar exercício experimental, para estimular criatividade em composições, com base nos formatos de figuras geométricas. Compreender a arte urbana e as suas manifestações.

A minha primeira aula desta unidade, à semelhança da unidade desenvolvida no 8º ano, foi iniciada com algumas alterações nas regras da sala de aula. Após os alunos entrarem e se sentarem nos seus lugares, iniciei a explicação da tarefa que deveriam fazer nos primeiros 45 minutos e só posteriormente dois alunos distribuíram o material da turma. Apesar de demorar mais algum tempo, gera-se menos agitação sendo mais fácil iniciar as atividades. Iniciada a aula, distribuí papel cavalinho onde deveriam realizar uma composição plástica livre. Este suporte de papel tinha a particularidade de ter um formato diferente do tradicional A4. Aleatoriamente, estes tinham formas triangulares ou circulares. A única restrição que tinham na criação da composição era que esta tivesse uma relação direta com a forma do seu suporte em papel. Alertei desde imediato os alunos para não partilharem entre si as suas ideias, uma vez que estas poderiam influenciar as dos restantes.

Apenas dois alunos solicitaram a alteração do suporte, onde somente acedi, devido às suas ideias já estarem decididas para a forma pedida. De uma forma geral esta experiência correu muito bem, com os alunos a trabalhar de forma tranquila e concentrada. Concluídos os trabalhos tive ainda a possibilidade de partilhá-los entre a turma, permitindo que cada aluno, comentasse o seu trabalho.

De seguida, questionei os alunos, sobre o que imaginavam ser a temática da unidade, obtendo respostas como “figuras geométricas”. Após este momento, visualizaram a apresentação sobre Arte Urbana, onde foram sensibilizados para o tema e pude transmitir algumas informações mais relevantes. Salienta-se que, neste período os alunos lançaram algumas dúvidas pertinentes e de forma ordenada, o que gerou um diálogo

muito produtivo. Indo ao encontro do que era pretendido os alunos demonstraram-se curiosos, interessados e motivados. Sensivelmente a meio da apresentação, esta foi interrompida para os alunos poderem visualizar um pequeno vídeo, sobre um dos artistas de Arte Urbana através do Sticker, apresentando assim a técnica que estes iriam executar. Para além de quebrar a monotonia da apresentação permitiu ainda implementar algum dinamismo e demonstrar alguns exemplos de forma divertida. Seguiu-se a visualização de um vasto conjunto de exemplos onde pude explicar mais algumas particularidades desta técnica. Sensibilizei ainda, os alunos, para olhar ao nosso redor e ver como podemos partir de elementos do nosso quotidiano para uma produção artística, mencionando particularmente para que se focassem na análise dos sinais de trânsito, base de trabalho para esta unidade.

Chegando ao final da aula, foi muito positivo ver os alunos motivados, com alguns deles a dizer que já tinham ideias para qual trabalho queriam desenvolver.

Aula 2

Data: 07/11/2013

Objetivo: Implementar metodologias de trabalho, com a recolha de elementos a trabalhar.

Como segunda aula para esta unidade e na sequência do diálogo da última aula, recolhi diversas fotografias entre o percurso de Aveiro a Estarreja. Estas fotografias tinham um conjunto de vários sinais de trânsito, de modo a que os alunos pudessem confirmar a existência de um suporte para manifestações artísticas no nosso quotidiano.

Enquanto os alunos visualizavam as fotografias e com o auxílio de uma ficha, os alunos deveriam recolher o máximo de informação relativamente aos sinais de trânsito. Estes deveriam ser estudos rápidos, fazendo a analogia com uma viagem de carro em que não podemos parar.

De forma a controlar o ruído na sala de aula, cada vez que este aumentasse, a fotografia que estavam a visualizar era alterada. Apesar de ser uma aula muito breve foi bastante produtiva e desenrolou-se de uma forma calma.

Aula 3

Data: 11/11/2013

Objetivo: Concluir a etapa de recolha de elementos a trabalhar. Realizar rapidamente os primeiros estudos para escolher elementos a trabalhar

Nesta aula comecei por dar continuidade ao trabalho da última aula. Para tal, na primeira parte da aula, os alunos tiveram a oportunidade de recolher mais alguns elementos base

para os seus trabalhos. Mais uma vez, projetei as fotografias com sinais de trânsito, o que resultou positivamente.

A segunda parte da aula foi marcada pelos primeiros estudos dos alunos. Foi-lhes pedido que realizassem um vasto número de estudos muito rápidos, de modo a poderem escolher os sinais que apresentava mais potencial para o seu trabalho. Nesta fase, assinala-se o erro de distribuir de imediato a ficha onde deveriam assinalar os sinais que iriam trabalhar. Posso concluir que só deveria ter distribuído esta ficha posteriormente, uma vez que esta apenas pretendia que se assinalasse os sinais a trabalhar e não as composições para os sticker.

Pude ainda constatar que a fase de estudos se apresenta, árdua para os alunos, gerando-se medo de riscar e errar, conversas entre alunos e divagação. Confrontada com isto optei por trazer todos os trabalhos para casa e deixar por escrito um feedback para os alunos sobre os seus trabalhos.

Aula 4

Data: 14/11/2013

Objetivo: Continuar a elaboração os primeiros estudos. Selecionar elementos a trabalhar.

Após ter analisado os trabalhos dos alunos, fui confrontada com resultados aquém do potencial destes alunos, percebi que com o nível de liberdade disponível na realização de estudos estes tinham diminuído o ritmo de trabalho. Assim de imediato, procurei imprimir mais ritmo à aula. Deste modo, o início da aula marcou-se por um breve diálogo, explicando eu todos os alunos tinham uma pequena mensagem no seu trabalho e de acordo com este feedback, dei a possibilidade de estes melhorarem os seus resultados. Iniciada a tarefa, os alunos com mais dificuldades/menos empenho foram coagidos com um intervalo de tempo para realizarem estudos. Esta técnica resultou positivamente com estes alunos, apresentando mais trabalhos e mais criativos. Contudo a turma mostrava-se barulhenta e com níveis de rendimento a baixar. De um modo geral, os trabalhos da turma estão atrasados e não vão de encontro com as expectativas. Salienta-se que esta foi uma aula de 45 minutos, em que os alunos vêm de uma aula mais teórica, sem intervalo. Nesta aula, os alunos estão ainda distribuídos na sala por uma ordem distinta da sua ordenação por nomes.

Aula 5**Data: 18/11/2013****Objetivo: Investigar com esboços de ideias. Estudar e analisar as proporções dos elementoss base. Experimentar soluções.**

Tendo em consideração o sucedido na última aula e uma nova análise dos trabalhos, iniciei esta aula aguardando sem qualquer tipo de reação, que os alunos entrassem na sala e se sentassem nos seus lugares, o que se caracterizou de forma demorada, turbulenta e confusa. Após algum tempo de espera até que os alunos dirigissem as suas atenções para mim, comecei por dar um feedback negativo aos alunos, tanto ao nível do seu comportamento como dos seus trabalhos. Para tentar evitar os momentos de conversa registados nas últimas aulas, optei por desfragmentar os grupos de alunos que apresentavam estes comportamentos e simultaneamente maus resultados nos trabalhos. Assim, e uma vez que as dimensões da turma assim o permite, separei os alunos que estavam lado a lado. Analisando o decorrer da aula penso que esta alteração foi positiva, uma vez que rendimento dos alunos aumentou enquanto os momentos de conversa diminuíram acentuadamente.

Nesta aula foi possível disponibilizar aos alunos o material para a realização de estudos de forma mais limitada, mais focado e consequentemente mais produtivo. Nestes estudos os alunos foram ainda confrontados com questões de proporções de elementos dos sinais de trânsito, não ponderados até então. De um modo geral, superei os problemas apontados anteriormente exceto com um aluno. Neste caso, optei por ter uma conversa mais reservada com o aluno, explicando-lhe que caso o seu comportamento não melhorasse iria ter informar o seu encarregado de educação. Posteriormente a esta conversa, o seu comportamento melhorou consideravelmente.

Aula 6**Data: 21/11/2013****Objetivo: Concluir o estudo e análise das proporções dos elementos base. Finalizar a experimentação de soluções.**

Esta aula foi destinada à continuação e a conclusão dos estudos iniciados na aula anterior, salientando a boa resolução dos problemas anteriores. Há a registar a ausência de dois alunos, ficando estes com um conjunto de estudos a menos, mas considerando as capacidades destes acredito que consigam superar esta dificuldade.

Regista-se ainda o resultado positivo nos trabalhos que originou do limite de tempo a que estes estavam sujeitos.

Aula 7

Data: 25/11/2013

Objetivo: Escolher o estudo final. Debater as escolhas de cada aluno. Iniciar o desenho do produto final.

De modo a promover alguma liberdade e autonomia nos alunos, o início desta aula, foi marcado por um momento de reflexão sobre os trabalhos. Segundo as minhas orientações, os alunos analisaram os seus seis estudos, devendo escolher aquele que consideravam o melhor. Contudo a sua escolha deveria estar baseada em argumentos construtivos. Posteriormente foram formados grupos de três a quatro elementos, onde se iria partilhar as escolhas de cada um. Deste modo, deveriam ser debatidas as escolhas de cada aluno e tida em consideração a opinião dos colegas. Com a particularidade que o autor de cada sticker apenas poderia apontar os aspetos positivos do seu trabalho, enquanto todos os restantes responderiam com os aspetos a melhorar.

Apesar de ter algum receio em colocar os debates na primeira parte da aula, este não comprometeu o resto da aula, uma vez que os alunos conseguiram retomar um bom ritmo de trabalho após a conclusão dos debates.

Na segunda parte da aula os alunos iniciaram o desenho do sticker final de acordo com as conclusões dos debates em grupo, necessitando agora os desenhos de mais algum rigor e/ou alterações. De modo a facilitar esta tarefa, foi pedido aos alunos que, em casa, fizessem uma pequena pesquisa e recolha de imagens que os auxiliasse neste desenho.

Aula 8

Data: 28/11/2013

Objetivo: Concluir o desenho final. Preparar os elementos para trabalho final.

Esta aula foi estruturada de modo a dar continuidade à aula anterior, onde os alunos já deveriam ter consigo toda a pesquisa necessária para a elaboração do seu desenho final rigoroso, tendo atenção às proporções e cores. Deste modo, seria possível aos alunos a seleção do material que iriam necessitar para as futuras aulas de concretização do sticker. Apesar de o trabalho estar na etapa prevista, salienta-se a ausência da pesquisa pedida, por parte da maioria dos alunos. Esta aula fica ainda marcada pela alteração de lugar de mais um aluno uma vez que este continuava a divagar e falar com os colegas, apresentando um ritmo de trabalho muito baixo.

Aula 9 Data:**02/12/2013****Objetivo: Continuar a preparação dos elementos para trabalho final. Iniciar o corte dos stickers.**

Neste dia, a aula decorreu sem a supervisão do OC, uma vez que este teve de se ausentar. Para esta aula foram preparados os sinais de trânsito em cartão e plastificados de modo a que os alunos pudessem colar os seus sticker finais.

Imediatamente a seguir a entrar na sala, os alunos informaram-me que tinham acabado de sair de um teste de Matemática, motivo pelo qual já previa alguma fadiga. Assim a aula iniciou-se com uma breve conversa com os alunos de modo a que estes descontraíssem um pouco e assim se conseguissem focar mais nesta aula.

Concluindo este momento, distribui, por todos os alunos os respetivos sinais que estavam a trabalhar. Uma vez que existia um grupo de alunos bastante atrasados a nível do desenho, procurei dar um acompanhamento mais intensivo a este. Destes salienta-se o aluno alterado de lugar na última aula. Este tal como tinha verificado antes, tinha um ritmo de trabalho muito lento e procurava passar as aulas a divagar entre a sala. Assim, procurei um momento em que a turma estivesse a trabalhar para sentada ao lado dele, lhe poder indicar algumas técnicas de desenho que o iriam a auxiliar nesta fase de trabalho. Após este momento regista-se uma melhoria no ritmo de trabalho do aluno.

Próximo do final da aula, apercebi-me que uma aluna tinha passado a aula toda sem fazer nada. Confrontada com isto procurei falar com a aluna, respondendo-me com alguma agressividade que eu não a tinha ajudado quando esta solicitou. Após ouvir isto tentei explicar-lhe que procurava auxiliar em primeiro lugar os alunos que estavam consideravelmente mais atrasados. Após isto a aluna continuou revoltada e afirmava que já não precisava de ajuda, que não ia fazer nada. Perante esta situação, tomei nota do trabalho desenvolvido por cada aluno nesta aula, ficando registado que a aluna em questão tinha passado toda a aula sem fazer nada.

Há ainda a registar a continuação da ausência da investigação pedida para os alunos a realizarem em casa

Aula 10**Data: 05/12/2013****Objetivo: Continuar do corte dos stickers.**

Após o verificado na aula anterior, realizei, em casa, a pesquisa que foi pedida aos alunos, há três aulas e que continuava em falta. Deste modo os alunos não se iriam ver impedidos de finalizar o desenho final do seu sticker. Assim a aula iniciou-se com a distribuição desta pesquisa, aos alunos em causa, onde se incluía a aluna que nada tinha

feito na aula anterior. A abordagem a esta aluna foi feita de forma natural de modo a não dar continuidade à situação da aula anterior. Esta respondeu com empenho no seu trabalho.

Nesta aula regista-se a falta de papel autocolante que havia sido pedido, comprometendo o corte dos trabalhos de alguns alunos.

Aula 11

Data: 09/12/2013

Objetivo: Finalizar o corte dos stickers. Iniciar a colagem nos sinais.

Após a análise de alguns dos trabalhos que tinham sido dados como concluídos, encontrei algum erro da técnica e algumas necessidades de melhoramento. Assim, pareceu-me fundamental iniciar esta aula transmitindo essa informação aos alunos, de modo a que estes pudessem retificar estas lacunas atempadamente. Deste modo esta aula, permitiu que a grande maioria dos alunos concluísse o corte dos seus stickers, iniciando a sua colagem.

Aula 12

Data: 12/12/2013

Objetivo: Continuar a colagem dos stickers nos sinais.

Esta aula é registada pela conclusão de muito dos trabalhos. Para além disso, regista-se ainda o pedido de uma aluna para a realização de mais um trabalho final, alegando não gostar do que tinha realizado. De modo a ser mais assertiva possível, informei a aluna que lhe iria aceder ao pedido, mas iria avaliar os dois trabalhos.

Uma vez que existem diferentes ritmos de trabalho na turma foi pensada uma atividade extra unidade, para que os alunos que já tivessem concluíssem as tarefas antes do final de período se mantivessem ocupados.

Aula 13

Data: 16/12/2013

Objetivo: Concluir a realização dos stickers. Resumir da Unidade de trabalho. Auto avaliação.

Esta foi a última aula destinada a esta unidade e do período. Neste momento a grande maioria dos alunos já tinha concluído o seu sticker e encontravam-se a fazer um a atividade extra.

Assim sendo, pareceu-me pertinente iniciar aula alertando os alunos sobre a importância de concluírem os seus trabalhos nesta aula. Após a distribuição do material, como o habitual, procurei identificar os alunos mais atrasados e o seu ritmo de trabalho. De todos estes, apenas um se encontrava bastante desorientado, sem saber como terminar o seu

trabalho e sem material para trabalhar. Uma vez que este aluno já tinha sido referenciado como pouco concentrado e empenhado, solicitei à turma o auxílio a este colega com o material em falta, a qual respondeu positivamente. Apesar de vários colegas terem fornecido material, o seu sticker foi entregue de forma incompleta. Simultaneamente à conclusão das suas tarefas, os alunos foram questionados sobre os conteúdos abordados nesta unidade, promovendo a realização de síntese de matéria abordada. Após ter todos os trabalhos entregues foi possível fazer uma partilha entre a turma dos resultados finais desta unidade.

De seguida os alunos realizaram a autoavaliação da unidade e do período. Foi ainda distribuído um questionário sobre o meu desempenho, de modo a que eu pudesse receber um feedback dos alunos sobre as minhas práticas pedagógicas. Estes foram informados para o anonimato do questionário e, não havendo respostas corretas ou erradas, deveriam ser o mais sinceros possível.

Unidade Unidades de Trabalho 8º ano – PERSPETIVA E SOMBRAS

Notas de diário

Dia 1

Data: 20/02/2014

Objetivo: Realizar do jogo “O que vejo eu?”. Corregir e clarificar as respostas obtidas no jogo.

Tal como na primeira aula do 9º ano, procurei tornar estas aulas diferentes das aulas comuns.

Após ter dado ordem de entrada para a sala de aula, fui confrontada com a permanência de alguns alunos à entrada da sala em conversa. Assim, concluída a entrada na sala, estes alunos foram alertados para as consequências desta situação.

Uma vez que esta é uma turma caracterizada como bastante conversadora, questionei os alunos sobre a necessidade de alterar os seus lugares na sala, medida considerada na última unidade de modo a minorar as conversas perturbadoras.

Após a explicação funcionamento do jogo, com particular atenção à disposição do boletim de respostas, foi solicitado a alguns alunos para se sentarem no chão, de forma a ficarem mais próximos do quadro, melhorando a visualização do jogo.

Iniciado o jogo, foi pontuado por grande concentração pelos alunos, apesar de estes debaterem entre si algumas das respostas. Após a conclusão desta atividade, os alunos retomaram os seus lugares dando início à correção das respostas obtidas.

Uma vez que os momentos de debate entre a turma geram muita conversa, desordenada e pouco proveitosas para aprendizagem, este tornou-se um momento pouco aberto à discussão. Embora se deva salientar o interesse em esclarecer dúvidas pertinentes apresentadas por um pequeno grupo de alunos.

Uma vez, concluído este momento, procedeu-se à explicação da atividade que iria ser desenvolvida na próxima aula

Dia 2

Data: 27/02/2014

Objetivo: Clarificar o espaço tridimensional e a sua representação rigorosa, a perspectiva isométrica e a projeção ortogonal. Realizar a ficha de trabalho “construir sólidos e as suas projeções”.

Considerando que esta turma apresenta grandes dificuldades em manter a concentração e se caracteriza por conversadora, a abordagem teórica foi mais simples, de modo a ser, mais breve.

Assim, esta aula iniciou-se com a alteração de um aluno de lugar uma vez que este se encontrava muito conversador, prejudicando não só os seus níveis de atenção, tal como do seu colega da frente. Salienta-se que esta mudança de lugar, revelou-se frutífera, neste sentido.

Concluído um breve momento de exposição, com numa apresentação acompanhada de um modelo tridimensional, foi demonstrada a ficha da atividade que já havia sido explicada, mas agora acompanhada com uma das possíveis resoluções, passo a passo.

De imediato, os alunos foram alertados para a importância de realizar um esboço, contudo vários alunos assumiram uma posição derrotista e desinteressada, com uma fraca atitude de experimentação e investigação. Este comportamento originou a necessidade de estes alunos receberem um constante reforço positivo ou esclarecimento dado por mim, prejudicando assim, o seu ritmo de trabalho e a sua autonomia. Esta lacuna deverá ser tida em consideração na gestão das próximas atividades.

Dia 3

Data: 06/03/2014

Objetivo: Continuar estudo do espaço tridimensional e a sua representação rigorosa com a conclusão da ficha de trabalho “construir sólidos e as suas projeções”.

Nota:

Esta aula iniciou-se com a rotineira demora na entrada dos alunos na sala. Após a entrada destes na sala, procedeu-se a mais uma alteração de lugar, uma vez que o aluno

em causa, para além de bastante conversador, estava rodeado de outros alunos que se caracterizam por faladores, formando assim um grupo de alunos com baixo nível de concentração. Assim, este aluno trocou de lugar, passando para uma das cadeiras situadas mesmo à frente. De seguida procedeu-se à distribuição das fichas por mim a cada aluno enquanto era distribuído o material por dois alunos da turma.

Uma vez que na aula anterior tinham surgido bastantes dúvidas, mais uma vez procedi a uma breve elucidação da matéria no quadro, uma vez que havia vários exercícios com lacunas. Os alunos foram ainda informados que, no final da aula, a ficha iria ser recolhida, de modo a proceder a avaliação das mesmas. Iniciada a tarefa, de imediato constatei-me com uma aluna a necessitar de uma rápida explicação de toda a matéria, uma vez que tinha faltado na aula anterior. Como é previsível, esta explicação necessitou de mais algum cuidado e, conseqüentemente mais tempo. De imediato, os alunos foram apresentando várias dúvidas, não esperando enquanto eu explicava ou clarificava dúvidas a outros colegas.

Uma vez que prezo um bom esclarecimento de dúvidas e esta é uma turma bastante numerosa, tendo todos os alunos questões relativas às suas resoluções, este momento caracterizou-se por alguma agitação, uma vez que alguns dos que apresentavam dúvidas, enquanto esperavam por o meu auxílio, iniciavam conversas com outros colegas.

De modo a perceber melhor o nível de aquisição de conteúdos por parte dos alunos e procurando não serem prejudicados por constituírem uma turma tão numerosa, para além de recolhidas e avaliadas as fichas, foram também considerados os rascunhos elaborados.

Dia 4

Data: 13/03/2014

Objetivo: Compreender a interação do objeto com o plano, a sombra, projectada e sombra própria. Realizar a ficha “As sombras projetadas.”

Não estando disponível projetor da sala neste horário e uma vez que a atividade careceu deste, forçou-se uma alteração para a sala do lado, obrigando assim à perda de mais algum tempo na entrada da sala de aula, tal como na distribuição do material dos alunos. Concluída esta entrada, fora do habitual, com uma sala dissemelhante e lugares distintos, procurei dialogar um pouco com os alunos, sobre a sua conduta tidos até então e nos resultados obtidos pouco razoáveis.

Durante este período, surgiu da parte dos alunos a questão da continuidade da temática iniciada. Ao responder afirmativamente, na turma surgiu o desagrado e o

descontentamento, considerando estes conteúdos muito difíceis, para além das suas capacidades, revelando-se pouco motivante. Neste momento foi pertinente explicar aos alunos que daqui em diante, o trabalho iria ter uma componente mais prática e experimentalista. Guiando-me por esta linha orientadora, iniciei uma breve explicação prática da interação entre objetos e planos, com as características de opacidade de fontes de luz. Principiando a apresentação em power point, esta foi bastante simples e possibilitou aos alunos que colocassem as suas questões nos tempos dedicados para tal. A apresentação contemplava ainda uma elucidação da atividade, juntamente com uma possível resolução, podendo esta ser analisada pelos alunos.

De imediato procedeu-se à distribuição das fichas e a sua realização. Apesar de os alunos comentarem entre si os seus trabalhos, este decorreu com tranquilidade, vendo os alunos empenhados e concentrados nos trabalhos. Apesar de haver algumas questões por parte dos alunos, todos foram capazes de realizar a atividade, chegando a maioria a concluir esta tarefa nesta aula. No final da aula, foi muito proveitoso, verificar que os alunos não deram pelo tempo passar e que queriam concluir os seus trabalhos.

Dia 5

Data: 20/03/2014

Objetivo: Concluir a ficha “As sombras projetadas”. Compreender a simetria. Criar composições com sombras simétricas ao corte. Realizar da ficha de trabalho.

Esta aula iniciou-se com um curto período de tempo, destinado à conclusão da tarefa principiada na aula anterior, procurando que todos os alunos entregassem seus trabalhos. De toda a turma, somente um aluno foi incapaz de terminar o seu trabalho, contudo o seu comportamento revela pouca maturidade e pouco empenho e ambição nas tarefas.

Foi então proposta mais uma tarefa sobre a sombra, em que os alunos visualizaram uma apresentação. Expondo conceitos teóricos acompanhados com exemplos, antecedeu-se a apresentação do exercício e uma possível resolução passo a passo, podendo esta ser analisada in loco pelos alunos.

Os alunos iniciaram assim a atividade e apesar de haver algumas questões, de um modo geral, todos conseguiram executar um projeto tal como programado. Salienta-se apenas, dois alunos que não conseguiram executar a técnica de corte, comprometendo o seu trabalho.

Apesar de alguns alunos continuarem a apresentar características perturbadoras, durante a realização destes trabalhos agiram de forma empenhada e tranquila, inclusive, permitindo que estes pudessem ouvir música.

Deve ainda referir-se que, nestas duas últimas aulas, os alunos foram alertados para extrair partido do “tosco” que as suas ilustrações apresentassem, em vez de que esta frustrasse a sua criatividade e a sua vontade experimentalista.

Para finalizar a aula, foi pedido a todos os alunos, para que na próxima aula se fizessem apresentar por uma esponja floral, uma vez que este iria ser o material a trabalhar na atividade final coletiva.

Dia 6

Data: 27/03/2014

Objetivo: Concluir a ficha iniciada na aula anterior. Visualizar alguns trabalhos de sombra a partir de esculturas. Modelar escultura em esponja floral.

Nota:

Iniciada a entrada na sala de aula, foi possível verificar que vários alunos não traziam consigo o material pedido, requerendo alguns deles a ida ao cacifo. De forma a não prejudicar esses alunos, o pedido foi acedido, demorando, um pouco mais o começo da aula.

Findada a entrada na sala de aula, foi visualizada a apresentação relativa a esta atividade, mais uma vez com exemplos de sombras geradas a partir de esculturas e ainda, com uma possível resolução passo a passo. Foram ainda demonstrados os materiais, para a técnica a realizar.

Nesta aula, distingue-se mais uma vez a ausência de material por parte de um elevado número de alunos da turma. Contudo, esta situação já havia sido ponderada, podendo a esponja de um aluno ser partilhada por, no máximo, três alunos.

Embora seja uma técnica e material para os alunos, estes mostraram-se muito empenhados em descobrir e executar esta atividade.

Uma vez que esta tarefa produz muitos detritos e sobras, os alunos foram alertados para manter o seu local de trabalho limpo, tendo à disponibilidade, pano, água, vassoura e pá do lixo.

Apesar das dificuldades apresentadas por esta turma, ao nível de concentração, este foi um trabalho desafiante, acolhido com grande empenho e vontade de superação.

Todas as esculturas foram recolhidas, de modo a que posteriormente fossem pintadas, estando assim disponíveis a trabalhar na aula seguinte.

Dia 7

Data: 03/04/2014

Objetivo: Concluir da criação de esculturas em esponja. Autoavaliação.

Esta foi a última aula deste período, sendo assim programada de modo a concluir a unidade de trabalho e incluir ainda, um espaço de tempo dedicado à avaliação e auto avaliação desta unidade, tal como, auto avaliação do período.

Assim, o princípio da aula fica marcado por uma atraso de um elevado número de alunos, que haviam demorado mais do que previsto no seu intervalo. Com a conclusão da entrada de todos os elementos na sala, procedi à explicação da tarefa necessária para a conclusão do trabalho de escultura, iniciada na aula antecedente.

Uma vez que existem ritmos de trabalho variados na turma, procedi também ao esclarecimento da última atividade prevista. Esta, susteve-se mais uma vez com a visualização de uma apresentação, com exemplos, e com uma possível resolução.

Seguidamente, procedeu-se à realização das tarefas com o registo das aulas recentes.

Apesar de ser uma turma numerosa, com poucos hábitos e rotinas de sala de aula e, algumas carências de técnicas plásticas, toda a unidade foi concluída.

Distribuída e concluída a auto avaliação da unidade de trabalho e do período, foi ainda pedido aos alunos que respondessem novamente a um questionário relativo ao meu desempenho, tal como havia ocorrido na primeira unidade de trabalho supervisionada. Estes foram informados para o anonimato do questionário e, não havendo respostas corretas ou erradas, deveriam ser o mais sinceros possível.

Unidade Unidades de Trabalho 9º ano – LINHAS E PERSPETIVA

Notas de diário

Dia 1

Data: 20/02/2014

Objetivo: Realizar do jogo “O que vejo eu?”

Nesta primeira aula da unidade, propus a realização de uma atividade menos comum num contexto sala de aula. Deste modo, realizei um jogo com o auxílio do programa power point.

Após a minha entrada na sala e uma vez que tinham concluído naquele momento a aula da disciplina de Francês, enquanto preparava o material para esta aula, cedi um pouco de tempo de descontração para que os alunos descomprimirem e se organizarem para o que se seguia.

Dei início à aula, com a indicação da temática do jogo e com as instruções. Uma vez que não seria necessário, não ocorreu a distribuição do material à turma.

Nesta fase foi importante garantir o silêncio durante o jogo, tal como a concentração. Visto, que em situações anteriores, havia problemas de visibilidade de apresentações, solicitei aos alunos que se sentavam mais distantes, para se sentarem no chão à frente das secretárias, melhorando assim a sua visibilidade. Esclarecidas todas as dúvidas, iniciou-se o jogo, sendo um momento marcado por silêncio, concentração e empenho

Dia 2

Data: 24/02/2014

Objetivo: Corrigir e debater as respostas obtidas no jogo “O que vejo eu?”. Compreender o espaço tridimensional e a sua representação bidimensional, a perspectiva isométrica e as projeções ortogonais.

Procurando retirar proveito da atividade motivacional realizada na aula anterior, e de forma a elucidar os alunos que estavam ausentes anteriormente, esta aula iniciou-se com uma breve síntese do decorrido até à data.

A correção das respostas obtidas no jogo, gerou um momento bastante proveitoso, uma vez que foi possível rever conceitos (vértices/arestas/faces), esclarecer dúvidas e introduzir novos conteúdos.

De seguida, visualizou-se uma apresentação sobre os conteúdos que estavam a ser abordados, que apesar de ser relativamente extenso serviu para esclarecer as dúvidas geradas até aqui, juntamente a uma explicação dos conteúdos abordados na unidade, sendo assim um momento pontuado por ponderação da parte dos alunos.

Dia 3

Data: 27/02/2014

Objetivo: Realizar a ficha de trabalho “Construção de sólidos e suas projeções ortogonais.”

Uma vez que a aula anterior se tinha caracterizado por uma componente mais teórica, expositiva e de debate, esta destinou-se a que os alunos pudessem aplicar os conhecimentos adquiridos através da realização da atividade. Mais uma vez, foi feita uma breve síntese dos conteúdos abordados, com o auxílio de um modelo tridimensional que esteve disponível aos alunos, de modo a que este pudesse ser modelado e explorado por estes. Uma vez que se previa alguma dificuldade na realização da tarefa foi ainda preparada a demonstração de uma possível resolução da atividade, com as diferentes etapas pretendidas. Contudo, devido à falha do projetor não foi possível realizar este

momento assim sendo necessário recorrer, ao desenho no quadro. Esta lacuna, acentuou a importância de acompanhar individualmente os alunos.

Salienta-se que vários foram os momentos em que os alunos solicitaram o modelo tridimensional, auxiliando no esclarecimento de dúvidas.

Dia 4

Data: 06/03/2014

Objetivo: Representar o espaço tridimensional e as suas projeções ortogonais. Concluir a ficha de trabalho.

Uma vez que ao analisar o trabalho da aula anterior, constatou-se, estar aquém do previsto, esta aula começou pela distribuição da ficha iniciada anteriormente, informando que seria recolhida e avaliada no final da aula. Foi realçado que apesar disto, deveriam ter cuidado em realizar corretamente a ficha. Foram ainda alertados, que havia um grupo de alunos que apresentavam défices, aos quais iria ser prestado de imediato o devido apoio.

Alguns destes alunos foram chamados à atenção por não apresentarem o mínimo de esforço para realizar a ficha, não tendo dúvidas, mas sim um empenho muito abaixo do pedido.

De um modo geral, apesar de surgirem várias dúvidas e de nem todos conseguirem transpor as suas ideias na ficha, os alunos conseguiram perceber a lógica desta atividade e assimilar os conteúdos.

Dia 5

Data:10/03/2014

Objetivo: Rever os elementos da linguagem Plástica. Compreender a composição e representação de um espaço bidimensional. Iniciar a elaboração da atividade coletiva.

Não estando disponível o projetor da sala neste horário e uma vez que a atividade careceu deste, forçou-se uma alteração para a sala do lado, obrigando assim à perda de mais algum tempo na entrada da sala de aula, mas não sendo necessário a distribuição do material que estava na sala que era destinada a esta turma.

Assim, após a entrada de todos os elementos na sala procedeu-se a uma visualização de uma apresentação de revisão dos elementos da linguagem plástica e simultaneamente foi proposto um trabalho colaborativo entre a turma. De seguida procedeu-se à distribuição do material aos alunos, previamente preparado por mim, tendo à disposição diversos arames e alicates. Através da modelação das linhas da obra de Da Vinci simplificada, deveriam adaptar-se a este material.

Apesar dos imprevistos causados pela ausência do projetor esta aula fica marcada por um grande entusiasmo e motivação dos alunos em realizar a atividade.

Dia 6

Data: 13/03/2014

Objetivo: Continuar a atividade coletiva. Iniciar a conjugação de trabalhos individuais.

Esta aula procurou dar continuidade à aula anterior, contudo ponderando a proximidade que alguns alunos apresentavam na conclusão da sua tarefa. Para esta aula elaborei uma placa em k-line decorada com papel de forma a ser o suporte do trabalho final da turma. Para além disso foi ainda necessário uma cópia das fichas que os alunos estavam a trabalhar, tal como o posicionamento final de todas as partes.

Após o início da aula foi distribuído o material por dois alunos, podendo cada um dar continuidade ao seu trabalho. Foi igualmente distribuído por mim, mais arame, material necessário à realização da atividade em curso. Os alunos que já tinham concluído a sua tarefa, foram encaminhados para o trabalho em grupo iniciando a reunião de todos os trabalhos realizados. Os restantes deveriam continuar as suas tarefas. Destes alunos salientou-se o aluno [REDACTED], que apesar de se fazer apresentar por material pedido de casa, não possuía nenhum do material que havia ficado nas capas dos alunos. A juntar a este temos a aluna [REDACTED], que várias vezes pediu para ir buscar alicates a outra sala, quando este material tinha sido pedido para trazer de casa, negligenciando assim a execução do trabalho, mesmo após eu própria lhe ter entregue um dos meus alicates. Foi ainda alertado várias vezes um aluno sobre o seu mínimo progresso no trabalho deambulando em vários momentos na sala de aula, demonstrando assim ausência de empenho, não concluindo por isso nenhum dos trabalhos que lhe foram atribuídos, ainda que tenham sido os mais simples em comparação com a restante turma.

Durante a aula foi pedido um momento de atenção por parte do OC aos alunos de modo a que este informá-los sobre os dados recolhidos na avaliação intercalar

Apesar de ter sido distribuído mais arame aos alunos, vários necessitaram de mais para além do que havia sido distribuído.

Apesar de ter sido uma aula com alunos em pé e a trabalhar em grupos, gerando consequentemente mais conversa e barulhos, mas com um bom ritmo de trabalho, acabando quase todos por se aproximar da conclusão da tarefa.

Dia 7**Data: 17/03/2014**

Objetivo: Concluir a atividade coletiva. Experimentar estudos de simplificação de imagens. Iniciar estudos de representação através da linha.

Esta aula iniciou-se dando continuidade à aula anterior da tarefa em arame. Contudo, uma vez que havia alunos com esta tarefa concluída, foram distribuídas imagens e grelhas em papel de engenheiro de modo a poderem simplificar as imagens com recurso exclusivo à linha. Rapidamente, toda a turma estava a trabalhar nesta atividade, e a ser executada sem grandes dificuldades. Contudo, alguns alunos salientaram a dificuldade em ver através do papel de engenheiro, devido aos baixos níveis de contraste apresentados nas imagens. Porém este problema facilmente foi resolvido com a possibilidade de acentuar linhas nas imagens.

Dia 8**Data: 20/03/2014**

Objetivo: Continuar a experimentação da simplificação de imagens. Compreender a linha e a sua representação bidimensional.

Após a habitual distribuição dos recursos em uso, foi também distribuída uma outra gelha semelhante à de papel de engenheiro, mas com uma escala maior, de modo a ser possível executar uma ampliação de forma manual e mais rigorosa. Este momento revelou-se de grande preocupação uma vez que os alunos estavam limitados ao número de linhas que poderiam utilizar, mantendo a leitura da sua imagem. Contudo estas preocupações puderam ser diluídas com a visualização apresentada, que para além de demonstrar as diversas potencialidades da linha, também era possível perceber, como a partir deste elemento, se podia criar esculturas em arame. Notabiliza-se que os alunos demonstram-se admirados ao ver estes trabalhos, questionando a sua tridimensionalidade.

Dia 9**Data: 24/03/2014**

Objetivo: Continuar a simplificação das imagens. Visualizar alguns exemplos de esculturas com base na linha. Investigação para trabalho final.

Esta aula inicia-se com uma síntese prévia do trabalho que pretendia ser executado. Posteriormente procedeu-se uma apresentação descritiva sobre as atividades que deveriam realizar, que já se tinha iniciado na aula anterior. Esta pretendeu ser o mais exemplificativa possível uma vez que os alunos apresentavam bastantes dificuldades e receio de não conseguirem concretizar esta atividade. Após a apresentação e de modo a

poder completá-la, foi disponibilizado aos alunos, um trabalho realizado por mim, idêntico aos que era pretendido.

Apesar de a turma estar um pouco atrasada em relação ao previsto na planificação apresentada, a aula de um modo geral correu bem.

Dia 10

Data: 27/03/2013

Objetivo: Visualizar composições elaboradas com diferentes planos. Modelar a escultura para trabalho final.

Finalizadas as etapas de simplificação e ampliação, esta aula foi dedicada a modelação do arame para o trabalho final.

Apesar de alertados para a importância de se fazerem apresentar por alicates, foram vários os alunos que não os traziam consigo, condicionando assim o seu desempenho. De modo a colmatar esta falha, os alunos foram agrupados em grupos de modo a poderem partilhar entre si o material modelador.

Regista-se um grupo de alunos que se apresentava ligeiramente atrasado, sendo alertados para a proximidade da conclusão da unidade.

Dia 11

Data: 31/03/2014

Objetivo: Continuar a modelação em arame para escultura final. Continuar a modelação em arame para escultura final.

Neste dia, a aula começou com uma explicação da última etapa pretendida para este trabalho, uma vez que vários alunos se estavam a aproximar desta fase. Assim, foi explicado como deveriam utilizar a k-line, uma vez que se esperava que fosse um material novo.

Concluída esta explicação, os alunos continuaram com as suas tarefas, sendo acompanhados com particular atenção àqueles que se apresentavam mais atrasados.

Dia 12

Data: 03/04/2014

Objetivo: Concluir a montagem da escultura para trabalho final. Autoavaliação

Esta foi a última aula antes do encerramento do segundo período escolar, pelo que se destinava à conclusão de trabalhos tal como a autoavaliação da unidade e período.

Assim a aula iniciou-se em primeiro lugar com o questionamento de alguns alunos relativamente sobre onde teriam guardado os seus trabalhos, uma vez que estes deveriam ficar na sala dos professores de modo a que não fossem danificados. Após este breve momento foi explicado os objetivos e os trabalhos de pretendiam executar durante

esta aula, uma vez que na última, vários alunos não haviam preparado da forma mais correta o seu material para a conclusão da escultura.

Desta aula destaca-se uma aluna que não concluiu o seu trabalho, ignorando as minhas indicações e não se empenhando na conclusão da tarefa, abandonando a sala enquanto os restantes mostraram intenção de concluir o seu trabalho. Destes destaca-se um aluno que se demonstrou, muito confuso e pouco organizado, também ele resistindo a executar as minhas indicações de auxílio, contudo apenas saindo da sala após a colagem do seu trabalho. A estes alunos junta-se um terceiro aluno que não apresentou o seu trabalho, nem mesmo inacabado, comprometendo assim a avaliação deste, este também não deu nenhum tipo de justificação ou pedido de auxílio nas tarefas.

Concluída autoavaliação da unidade de trabalho e do período, foi ainda pedido aos alunos que respondessem novamente a um questionário relativo ao meu desempenho, tal como havia ocorrido na primeira unidade de trabalho supervisionada. Estes foram informados para o anonimato do questionário e, não havendo respostas corretas ou erradas, deveriam ser o mais sinceros possível.